

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS



A Expressão da Condição por Aprendentes Chineses de PLE

Lu Jing

Dissertação orientada pelo Prof. Doutor António Manuel dos
Santos Avelar, especialmente elaborada para a obtenção do
grau de Mestre em Português como Língua
Estrangeira/Língua Segunda

2019

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Professor Doutor António Manuel dos Santos Avelar, pela orientação com paciência e grande dedicação, pelos comentários e revisões significativos, pela disponibilidade e pela inspiração que me deu durante todo o processo de criação e elaboração do presente trabalho.

À Direção do curso de Mestrado em Português Língua Estrangeira/Língua Segunda da Universidade de Lisboa, pela oportunidade que me concedeu para conseguir aprofundar o meu estudo na área de Português Língua Estrangeira em Portugal, aos docentes do Curso, pelo ensino profissional e acompanhamento com carinho durante todo o processo de estudo.

À professora doutora Han Lili, ao professor doutor Zhu Dexin, ao professor Zhou Fu e aos meus colegas do Instituto Politécnico de Macau, pelos grandes apoios e sugestões inspiradoras.

À *Communication University of China*, pelo oferecimento dos programas do curso de Licenciatura em Português.

Aos meus colegas do Curso, pela vossa amizade, acompanhamento, apoio e dedicação, sem os quais eu nunca conseguiria acabar o Curso e o presente trabalho.

Aos meus pais, pelo seu amor, apoio e compreensão.

A todos aqueles que deram apoio no meu estudo e na elaboração do presente trabalho de modo direto e indireto, o meu agradecimento.

Resumo

O ensino da gramática de uma língua não materna, após a abordagem comunicativa para o ensino das línguas, tem como característica principal o privilégio dado à função comunicativa em detrimento dos aspetos formais. Há, porém, zonas da gramática que parecem resistir à possibilidade de um tratamento pedagógico comunicativo. Entre estas têm estado as chamadas orações condicionais (programas e manuais em geral), cuja exploração didática se tem restringido às questões (formais) das relações lineares entre os introdutores, o antecedente e consequente, ou até à flexão verbal daí decorrente.

Nesta dissertação, designando o objeto de estudo por Expressão da Condição, (EC) investigamos, em primeiro lugar, o modo como ele tem sido tratado em manuais e em curricula de PLE, de modo a poder sustentar as afirmações acima feitas. Num segundo momento, procuramos determinar até que ponto as reconhecidas dificuldades dos aprendentes universitários chineses no uso da EC são distintas das de outros aprendentes, designadamente, de origem geolinguística mais próxima do português. Para o efeito, recorreremos à produção escrita dos alunos (B1 e B2) patente no *Learner Corpus of Portugueses L2-COPLE2*.

Da análise dos dados e, tendo como pano de fundo os princípios da chamada *Gramática Comunicativa*, fazemos algumas propostas, quer quanto ao alinhamento programático da EC nos *Curricula* de PLE, quer quanto à própria exploração didática.

Palavras-chave: Expressão da condição, ensino da gramática, gramática comunicativa, função, enunciação.

Abstract

The teaching of the grammar in the context of a second language, after the Communicative Approach to the teaching of languages, is characterized mainly by the focus on communicative function rather than the formal grammatical aspects.

However, there are grammatical zones that seem to resist to the possibility of a communicative teaching. Among these, one can find the so called conditional clauses (curricula and text books) whose explanation has been restricted to the issues of sintagmatic relations between the sentence introducer, the antecedent and the consequent, or even, to the verbal flexion involved.

In this work, we refer to the object of study as Expression of Condition (EC), and we first research the way that Condition has been presented in PLE text books and *Curricula*, to support the above-mentioned statements. Secondly, we try to assess in what way the well known difficulties of chinese university students are different of other learners, mainly those of closer geolinguistic origin of portuguese. For this purpose, we study the learners' (B1 and B2) written production on *Learner Corpus of Portugueses L2-COPLE2*.

Bearing in mind the principles of the so-called *Communicative grammar* as well as data analysis we make a set of proposals on the programatic sequence of the EC in PLE *Curricula*, as well as the didactic explanation.

Key-words: Expression of Condition, grammar teaching, comunicative grammar, function, enunciation.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPLE - Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira

CUC - *Communication University of China*

DSLC – Direção de Serviços de Língua e Cultura

EC - Expressão da Condição

ICLP - Instituto de Cultura e Língua Portuguesa

IPM - Instituto Politécnico de Macau

LE - Língua Estrangeira

PLE - Português Língua Estrangeira

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

UEEP - Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim

ULisboa - Universidade de Lisboa

UM – Universidade de Macau

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Total de tarefas e ocorrências da EC em enunciados do <i>Corpus</i> (níveis B1 e B2).....	13
Tabela 2 Total de enunciados envolvendo construções EC por texto com taxa de ocupação em relação ao total de tarefas incluindo a EC (Níveis B1 e B2).....	14
Tabela 3 Total de Conjunção, locução e estrutura sintática condicionais empregues nos textos com taxa de ocorrência em relação ao total de enunciados da EC (Níveis B1 e B2).....	15
Tabela 4 Quadro sinótico da tipologia de erros por alunos chineses e não chineses identificados no <i>corpus</i>	21
Tabela 5 Nível B1 - a EC como foco de ensino em <i>Português XXI</i>	25
Tabela 6 Nível A1 - a EC enquanto referência acessória em <i>Português XXI</i>	27
Tabela 7 Nível A2 - a EC enquanto referência acessória em <i>Português XXI</i>	27
Tabela 8 Nível B1 - a EC enquanto referência acessória em <i>Português XXI</i>	28
Tabela 9 A EC como foco de ensino em <i>Português para Ensino Universitário</i>	31
Tabela 10 A EC enquanto referência acessória em <i>Português para Ensino Universitário</i>	31
Tabela 11 Nível A1 – Projeção funcional do enunciado, em consideração da EC no manual <i>Português XXI</i>	35
Tabela 12 Nível A2 – Projeção funcional do enunciado, em consideração da EC em	

<i>Português XXI</i>	35
Tabela 13 Nível B1 – Projeção funcional do enunciado, em consideração da EC em <i>Português XXI</i>	36
Tabela 14 Quadro sinótico das funções socio-comunicativas subjacentes aos enunciados/ frases que contêm uma EC, em <i>Português XXI</i>	37
Tabela 15 Nível 1- Projeção funcional do enunciado, em consideração da EC no manual <i>Português para Ensino Universitário</i>	38
Tabela 16 Nível 2- Projeção funcional do enunciado, em consideração da EC no manual <i>Português para Ensino Universitário</i>	38
Tabela 17 Sequência de propostas para o desenvolvimento da EC.....	67
Tabela 18 O programa do curso de Licenciatura em Português da <i>Communication University of China</i>	85
Tabela 19 Total de horas para cada competência a adquirir do curso de Licenciatura em Português da <i>Communication University of China</i>	87
Tabela 20 O programa do curso de Licenciatura em Tradução e Interpretação Chinês-Português/Português-Chinês (Sistema de Educação Chinês/Inglês) do Instituto Politécnico de Macau.....	87
Tabela 21 Total de horas para cada competência a adquirir do curso de Licenciatura em Tradução e Interpretação Chinês-Português/Português-Chinês (Sistema de Educação Chinês/Inglês) do Instituto Politécnico de Macau.....	89

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Total de ocorrências da EC em enunciados do <i>Corpus</i> (níveis B1 e B2)...	13
Gráfico 2 Total de enunciados envolvendo construções EC por tarefa (Níveis B1 e B2).....	15
Gráfico 3 1ª abordagem da EC: função comunicativa e recursos linguísticos.....	53
Gráfico 4 Grau de formalidade em construções hipotéticas e irreais.....	54
Gráfico 5 “No caso de”- expressão não factual.....	56
Gráfico 6 Grau de formalidade em construções contrafactuais.....	59
Gráfico 7 “Caso”- expressão não factual.....	62
Gráfico 8 “Se” - expressão factual.....	63
Gráfico 9 Grau de formalidade em construções com o Gerúndio.....	66

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	II
RESUMO.....	III
ABSTRACT.....	IV
LISTA DE ABREVIATURAS.....	V
LISTA DE TABELAS.....	VI
LISTA DE GRÁFICOS.....	VIII

Introdução.....	1
Capítulo I Uso e Frequência da EC por Aprendentes Chineses.....	5
1. <i>A hipótese e a condição</i> na tradição funcional do ensino das línguas.....	5
2. Sequências ou construções condicionais no ensino de PLE.....	9
3. Uso e frequência da EC por aprendentes chineses no <i>COPLE2</i>	11
3.1. Frequência e tipologia.....	12
3.2. Usos erróneos.....	17
Capítulo II A EC num curriculum de PLE.....	23
1. A apresentação da EC em manuais de PLE de Portugal.....	24
1.1. A Expressão da condição como foco de ensino na unidade didática.....	25
1.2. A Expressão da condição enquanto referência acessória na unidade didática..	27
2. A apresentação da EC em manuais de PLE na China.....	30
2.1. A Expressão da condição como foco de ensino na unidade didática.....	31
2.2. A Expressão da condição enquanto referência acessória na unidade didática..	32
2.3. Breve apreciação dos elementos relevados.....	34
3. O trabalho sobre a EC orientado pelo QECR.....	35
3.1. Projeção dos descritores do QECR em consideração da EC no manual <i>Português XXI</i>	35

3.2. Projeção dos descritores do QECR em consideração da EC no manual <i>Português para Ensino Universitário</i>	37
4. A EC nos programas de PLE.....	40
4.1. Na China.....	40
4.2. A EC nos programas de PLE em Portugal – ICLP.....	41
4.3. A EC nos programas de PLE em Portugal – DSLC.....	43
Capítulo III Uma abordagem sustentada para o ensino/aprendizagem da EC.....	46
1. Princípios de apresentação.....	47
2. Apresentação de propostas de didatização.....	48
2.1. Construções hipotéticas e contrafactuais – nível B1.....	49
2.2. “No caso de”; expressão não factual.....	54
2.3. Do presente e futuro ao passado da EC.....	56
2.4. Orações introduzidas por “caso”.....	59
2.5. Construções com o verbo no gerúndio.....	63
2.6. Usos menos frequentes.....	66
Considerações Finais.....	70
Referências Bibliográficas.....	74
Anexo I Programas B1, B2, C1 - Estudo e Funcionamento da Língua – ICLP.....	77
Anexo II Programas em usa na China.....	85
Anexo III DSLC Programas B1, B2, C1- Documento de trabalho - novembro de 2012...	90

Introdução

Esta dissertação é sobre o modo como a condição, a sua expressão em português, tem vindo a ser tratada no ensino do português como língua não materna. Mais especificamente, procura-se determinar se as dificuldades e contradições encontradas, em particular pelos aprendentes chineses, são comuns ou divergentes das de públicos de outras origens linguísticas. Procurar-se-ão extrair da análise orientações para um tratamento pedagógico mais adequado e eficaz.

Só fará sentido questionar o ensino deste tópico se se assumir a perspectiva de que uma língua é um sistema complexo orientado, em primeira mão, por uma intenção para a produção do *significado*, e só então, assente numa *forma* organizada que sustenta a intenção de comunicação. Este princípio da funcionalidade das línguas, não só tem origem na tradição científica funcionalista (Firth, Halliday, entre outros) e nas propostas de inúmeros sociolinguistas, como encontra eco no campo do ensino na abordagem funcional-nocional adotada nas publicações *Waystage 1990*, *Threshold Level 1990* e *Vantage Level* do Conselho da Europa, que inspira a grande parte das abordagens de ensino na atualidade.

A ideia de que os aprendentes de uma LE necessitam de desenvolver e interiorizar, articuladamente e por esta ordem, o significado e as formas da língua alvo, impôs-se de forma consensual no contexto de ensino referido. Este princípio, porém, não se encontra muitas vezes reproduzido de forma satisfatória nos documentos de

ensino (*curricula*, programas, manuais, etc.), designadamente quanto a algumas áreas da língua e da sua “gramática”, como parece ser o caso da Expressão da Condição (doravante, EC). Com efeito, podemos supor com alguma segurança, até alicerçados na nossa experiência de aprendizagem da língua portuguesa, que o momento de trabalhar a primeira forma do modo conjuntivo, normalmente do presente, marca um percurso em que os aspetos funcionais e comunicativos da língua se vão esbatendo para dar lugar a explicações e sistematizações gramaticais cada vez mais complexas, menos transparentes e, aparentemente desligadas das necessidades comunicativas. Esta é uma convicção baseada em inúmeras conversas com colegas chineses onde se elege a EC entre outros tópicos como uma barreira para a comunicação livre e eficaz, porque ninguém se sente seguro sobre o modo como um português diria aquilo que sentimos querer dizer.

De que falamos quando referimos a EC? Seguramente de uma forma de exprimir uma intenção interlocutória com grande frequência nas interações do quotidiano, associável a muitos atos de fala e a múltiplas situações de comunicação em que surge a necessidade de formular uma hipótese, de condicionar um evento. No entanto, apesar da intenção comunicativa estar presente, não é comum designá-la por EC; pelo contrário, em termos de programas de PLE ela surge, em regra, tratada como um mero ponto gramatical, relegada ao seu valor formal (cf. condição, oração condicional, introdutor da condição, estrutura condicional, modo condicional).

Podemos, então, questionar-nos se a proposta terminológica (EC) não é abusiva no contexto do ensino de PLE. Fá-lo-emos no início do Capítulo I, partindo de um pressuposto de que a noção de função, é central e está teoricamente bem delimitada, mas quando aplicada em referenciais ou listagens para o estabelecimento de programas ou para outros fins aplicados, inclui manifestações da comunicação humana de natureza assaz diversa. A diversidade, porém, não evita que algumas fronteiras não sejam bastante difusas. Com efeito, nem todas as razões por que falamos têm a mesma natureza e o mesmo âmbito; funções, no sentido em que o são, por exemplo, *agradecer*, *retribuir agradecimento*, não são inteiramente comparáveis com outras funções como *exprimir posicionamentos e atitudes* - *expressar diferentes graus de certeza*, ou *organizar o discurso* - *introduzir um tema/assunto*, todas elas presentes, e bem, no “Inventário de funções”, *Referencial Camões PLE*, 2017:53-60.

Na verdade, a designação “Expressão da Condição”, é composta por dois elementos com ressonâncias díspares; o primeiro sinalizando a funcionalidade e a intenção interlocutória, o segundo, dada a tradição plasmada em *curricula* e manuais de ensino de PLE, apontando simplesmente para os aspetos formais. Se outra vantagem não houver em adaptar-se esta terminologia, a de reforçar a funcionalidade já será um ganho.

A EC envolve uma complexidade assinalável; nela estão amalgamadas as categorias de Tempo (vários do presente, passado e futuro; simples e compostos), mas também as categorias de Modo (indicativo, conjuntivo e as implicações mútuas do uso de ambos, mas também do infinitivo e até do imperativo) e de Aspeto, podendo ainda ser pontuada por valores modais. Não admira, portanto, que para os aprendentes chineses, no caso do presente estudo, estudantes universitários, a EC represente uma trincheira significativa onde se combinam dificuldades várias, que vão da interpretação rigorosa da intenção socio-comunicativa e dos valores contextuais que a definem, à escolha do introdutor exato e da combinatória estrutural que o acompanha.

Porém, será verdadeiramente um problema chinês?

Se sim, em que consiste? Como se manifesta na produção escrita dos aprendentes (níveis B1 e B2)?

Tentando procurar explicações, a montante, procuraremos nesta dissertação responder, ainda, às seguintes questões:

As descrições e sistematizações gramaticais presentes nos manuais são satisfatórias?

Qual a importância conferida, habitualmente, à EC nos *curricula de PLE*?

Para procurar responder às duas primeiras questões, será realizado um estudo sobre o uso e a frequência dos aprendentes chineses e não chineses dos dois níveis B1 e B2. Tal estudo será feito a partir da produção escrita dos alunos presente no *Corpus* de aprendentes de PLE (Centro de Linguística da ULisboa), *Learner Corpus of Portuguese L2-COPLE2*.

As respostas às restantes perguntas assentará na análise de documentos de ensino (programas e manuais) de língua não materna para a determinação dos processos através dos quais os professores filtram a sua ação pedagógica. São analisadas duas propostas curriculares com impacto no ensino que se realiza a partir de instituições portuguesas

(Instituto de Língua e Cultura Portuguesa (ICLP), Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e Instituto Camões) e o que foi possível recolher de programas de universidades chinesas¹. Do ICLP serão analisados os programas de “Estrutura e Funcionamento da Língua” dos níveis B1/B2/C1, 2016; do Instituto Camões, DSLC / Programas B1/B2/C1 - Documento de trabalho, 2012. Esta análise será circunscrita ao tópico da EC.

Quanto aos manuais, foi selecionado enquanto representante das propostas editoriais portuguesas e, atendendo à expansão no mercado nos últimos anos, o projeto *Português XXI*². Também atendendo à sua grande divulgação no ensino de PLE em universidades chinesas, foi selecionado o manual *Português para Ensino Universitário*³.

Em consequência da metodologia adotada, no Capítulo I, após uma breve reflexão sobre a “condição” no ensino de PLE; a sua funcionalidade e recursos formais, e onde a própria designação (EC) será debatida no contexto de ensino de línguas inspirado nas propostas do Conselho da Europa, serão apresentados os dados sobre o uso e a frequência da EC de aprendentes chineses e não chineses, apurados em *Learner Corpus of Portuguesees L2-COPLE2*.

No Capítulo II, dar-se-á conta da análise de documentos fundamentais para suporte do ensino do português como língua não materna, os manuais e os *curricula* acima referidos. Algumas propostas resultantes dos dados apurados nos capítulos anteriores serão levadas à prática no Capítulo III.

¹ Apesar de terem sido contatadas várias instituições universitárias chinesas (Universidade de Macau; Instituto Politécnico de Macau; Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim; *Communication University of China*), apenas nos foram facilitados alguns dados genéricos. Mantemo-los por uma questão de princípio, esperando que a análise, paralela, do manual mais disseminado no universo universitário chinês possa colmatar as ideias sobre o que indagamos acerca do ensino do tópico da Condição.

² Tavares, A. (2003). *Português XXI /,2/ 3. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel

³ Ye, Z. (2009). *Português para Ensino Universitário 1&2*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Capítulo I

Uso e frequência da EC por aprendentes chineses

Neste capítulo será apresentado o estudo sobre o uso e a frequência da EC de aprendentes chineses e não chineses dos dois níveis escolhidos (B1 e B2), estudo este baseado nos dados do *Corpus* de aprendentes de PLE (Centro de Linguística da ULisboa), *Learner Corpus of Portuguesees L2-COPLE2*. Antes, porém, terá lugar uma breve reflexão, para enquadramento, do que está em causa quando se fala de EC no ensino de PLE. A própria designação de “Expressão da Condição” será debatida no contexto dos princípios que presidem aos documentos fundadores da abordagem de ensino de línguas emanada do Conselho da Europa.

1. A hipótese e a condição na tradição funcional do ensino das línguas

As línguas são sistemas complexos, orientados por uma intenção e organização para o *significado* e uma *forma* organizada que a sustenta. Os aprendentes de uma LE necessitam de desenvolver e interiorizar, articuladamente, quer o significado, quer as formas; é por esta razão que a abordagem funcional-nocional adotada nas publicações *Waystage 1990*, *Threshold Level 1990* e *Vantage Level* do Conselho da Europa toma como ponto de partida as funções comunicativas e as noções para chegar às formas

lexicais e gramaticais que as exprimem, numa orientação que parte, assumidamente, do *significado* para se chegar à *forma*. É importante não perder de vista que a comunicação realiza-se por dois propósitos essenciais: um propósito interacional (a língua usa-se para estabelecer e manter contactos sociais) e um propósito transaccional (a língua usa-se para trocar informação).

Nesta medida, e em primeiro lugar, faz sentido questionar a designação aqui usada para o foco da dissertação – Expressão da Condição. Trata-se de uma designação quase nunca usada, julgamos que em virtude da ambiguidade que os termos que a compõem assumem quando juntos. Com efeito, o termo “expressão” remete para a intenção locutória; portanto, para função. Ora, o segundo termo está associado a um modo verbal (condicional), a um tipo de oração e à formalidade dos introdutores na sua relação com os tempos verbais usados e não a uma “função”. Porventura, uma primeira vantagem da nossa proposta terminológica será a de conferir propósito comunicativo, funcionalidade, à “condição”. Funcionalidade que realmente possui, sobretudo quando associada ao raciocínio hipotético.

O QECR, adotando a perspectiva do *Threshold Level 1990*, distingue entre macrofunções e *microfunções*, sendo que esta última classe inclui atos de fala para referir *categorias para o uso funcional de enunciados únicos ou formas linguísticas que exprimem funções específicas* (Conselho da Europa 2001:178), em intervenções geralmente curtas em interações orais ou escritas, (cf. para estabelecer relações sociais, dar e pedir informações, exprimir atitudes, expressar desejos e emoções). As *macrofunções* incluem atos de fala *para o uso funcional do discurso falado ou do texto escrito que consistem numa sequência (...) de frases*, geralmente mais longa, como, por exemplo, a descrição, a narração, ou a argumentação (Conselho da Europa 2001: 179).

Esta distinção, no entanto, não será suficiente para clarificar a aplicação do conceito já que própria noção de função, quando aplicada a um vasto domínio de comunicação, encerra algumas dificuldades no estabelecimento de fronteiras racionais, porquanto, tratando-se de uma listagem alargada, tende a incluir expressões de natureza diversa. Um exemplo do que acabamos de afirmar resultará da comparação entre as funções “Agradecer”, “Retribuir agradecimento” com outras funções como “Expressar diferentes graus de certeza” “Expressar diferentes graus de possibilidade”. Parece não haver dúvidas sobre a natureza diversa das expressões em comparação. Todas as razões

por que falamos não têm a mesma natureza nem o mesmo âmbito. Não será por acaso que a bem elaborada e exaustiva listagem, designada “inventário de funções” do *Referencial Camões PLE* tem necessidade de organizar a apresentação em torno de sete categorias, todas atestando a diversidade que temos vindo a referir e cada uma incluindo subcategorias, que sistematizam a disparidade das intenções comunicativas:

- A. Interagir socialmente;
- B. Trocar informações;
- C. Influir sobre o interlocutor;
- D. Expressar posicionamentos e atitudes;
- E. Expressar desejos e emoções;
- F. Organizar o discurso;
- G. Regular a comunicação.

“Inventário de funções”, *Referencial Camões PLE*, 2017:53-60.

Não será, também, por acaso que *Formular hipóteses* e *Convidar alguém a formular uma hipótese*, as únicas ocorrências nesta listagem associáveis à noção de “condição”, está subcategorizada na classe D *Expressar posicionamentos e atitudes*:

D Expressar posicionamentos e atitudes

5.1 Expressar diferentes graus de certeza

5.2 Expressar diferentes graus de possibilidade

5.3 Expressar diferentes graus de probabilidade

5.4 Perguntar sobre diferentes graus de certeza, possibilidade e probabilidade

5.5 Formular hipóteses

5.6 Convidar alguém a formular uma hipótese

“Inventário de funções”, *Referencial Camões PLE*, 2017: 56.

Há uma outra distinção que pode ainda ser introduzida: algumas funções como que se bastam por si próprias e pelos recursos gramaticais que as realizam; outras, mantêm uma relação semântico-pragmática com várias outras funções, partilhando recursos gramaticais para a sua expressão. Por exemplo, *cumprimentar* ou *despedir* tendem a pertencer à primeira classe. Porém, por exemplo, *aconselhar*, *recomendar*; *pedir conselhos e recomendações*, *advertir*, *prevenir*, *ameaçar*, *reagir a conselhos*, *advertências*, *ameaças* estão intimamente ligadas a formulações típicas de outras funções, como se pode verificar nos exemplos de atos de fala seguintes:

- a) Aconselhava-te a ires pela ponte Vasco da Gama, houve um acidente na outra.
- b) Não achas melhor ir pela ponte Vasco da Gama?
- c) Se há acidente, será melhor irmos pela ponte Vasco da Gama.
- d) Tens a certeza de que tomaste a decisão certa? Nunca mais chegamos a casa!
- e) Não sei se não seria melhor ir pela Vasco da Gama...
- f) Vamos pela Vasco da Gama ou não chegamos a casa...

É claro que, nos exemplos acima, estão presentes formulações típicas de outras funções como: *expressar diferentes graus de certeza, expressar diferentes graus de possibilidade, expressar diferentes graus de probabilidade, perguntar sobre diferentes graus de certeza, possibilidade e probabilidade, formular hipóteses*⁴. Também é bom ter em vista que as línguas permitem aos falantes redes de relações do tipo acima apontado para que os falantes encontrem a forma mais precisa de exprimirem o que pretendem significar e que o fazem através do que Halliday (1985) designa de metáfora gramatical.

Vale a pena, ainda, convocar Halliday e a sua proposta trinocular de funcionamento da língua, coordenada por três metafunções, cada uma delas possibilitando fazer algo com a linguagem. De acordo com o modelo, os significados ideacionais codificam ou expressam a nossa representação da realidade; os significados interpessoais manifestam a forma como estabelecemos as identidades e as relações sociais e os significados textuais, relativos à organização dos textos, revelam o que o falante salienta – ou não – nos seus textos. As metafunções, por sua vez, materializam-se por meio das escolhas *lexicogramaticais* feitas a partir do potencial semântico (de significações) que uma língua oferece a seus(suas) usuários(as).

Não será um acaso o facto de o grupo G (Regular a comunicação) do reportório das funções patente no “Referencial Camões PLE, Camões, Instituto da Cooperação e da Língua I.P, 2017.” coincidir na sua natureza, *grosso modo*, com a metafunção textual

⁴ Usamos, para o efeito, as funções (e a sua designação) constantes no “Referencial Camões PLE, Camões, Instituto da Cooperação e da Língua I.P, 2017”

proposta de Halliday. Aliás, este facto confirma a nossa linha de pensamento quanto ao estabelecimento, natureza e significado das funções.

Uma visão não antagónica é a proposta pelos documentos do Conselho da Europa onde as mensagens são vistas tridimensionalmente (i) *utilizadas para a realização de funções comunicativas (competência funcional)*; (ii) *organizadas, estruturadas e adaptadas (competência discursiva)* e (iii) *sequenciadas* para cumprir propósitos *interacionais e transacionais* (Conselho da Europa 2001:174).

Por todos os factos acima apontados, e aceitando que o termo “expressão” pode exceder o pensamento estritamente formal que parece prevalecer, valerá a pena usar a designação *Expressão da Condição*, até porque ela tem a vantagem de sublinhar as implicações funcionais, pragmáticas e gramaticais que, pelos vistos, as formulações canónicas, “uso do condicional”, “oração condicional” ou “subordinação condicional” não conseguiram, como o presente estudo acaba por provar.

2. Sequências ou construções condicionais no ensino de PLE

Estudos de pendor semântico preferem falar de “sequência condicional”, enquanto em descrições centradas na sintaxe ocorre mais o termo “construção condicional”. No ensino de uma língua não materna, gostamos de acreditar que privilegiamos a semântica e, por esta via, a função socio-comunicativa, o ato de fala, por isso preferimos, ao referir a complexidade do que está em causa na aprendizagem, usar o termo “expressão”, daí aqui empregarmos EC.

Estão, com efeito, em equação, vários aspetos que acabam por tornar a EC uma barreira para a boa expressão em língua portuguesa. Desde logo, a existência (estrutural) de um antecedente e um conseqüente, o primeiro dos quais constitui, por norma, uma hipótese (curiosamente, como adiante se verá, o termo hipótese está prática ou totalmente ausente dos programas e manuais analisados). Na verdade, as sequências condicionais definem-se justamente por haver uma dependência semântica entre antecedente e conseqüente. Em segundo lugar, a hipótese e a condição exigem, como praticamente todas as expressões de significado em língua, uma boa informação contextual e a capacidade para lidar com ela, o que pode não ser linear quando falamos

de raciocínios hipotéticos e condicionais. Em terceiro lugar, a EC envolve, para além das questões temporais, as relacionadas com o Modo e o Aspeto. Por outro lado, são abundantes os introdutores da oração condicional e estes implicam, por norma, modificações estruturais da oração, não facilitando, em nada o seu emprego. Estas quatro grandes razões aliadas ao facto de a condição ser expressa de modos muito diferentes de língua para língua justificariam uma maior atenção do que aquela que lhe tem sido dada.

Na verdade, a expressão da condição inclui outros dois tipos de expressões em que o antecedente pode exprimir uma causa (constituindo, em regra, orações causais); uma razão (constituindo, em regra, orações conclusivas) ou implicar necessariamente o estado de coisas descrito pelo consequente (constituindo, em regra, orações condicionais). São de considerar três grandes grupos de sequências condicionais, tendo em vista a natureza da modalidade que regula a asserção: As condicionais Factuais, Hipotéticas e Contra-factuais.

Deixarei de parte, nesta breve alusão à complexidade da EC, as expressões que se realizam através de orações causais e conclusivas, por uma questão de simplificação, embora a natureza semântica da dependência entre as proposições em presença (que tipifica este grupo de construções) tenha pertinência quando se pensa em ajudar quem aprende uma língua como a portuguesa. As sequências Condicionais Factuais, para além de exprimirem uma causa ou consequência, podem estabelecer uma relação de implicação entre as proposições do antecedente e consequente como podemos verificar nos dois exemplos:

1 Se a camisola é verde e branca e o símbolo é um leão, (então) é do Sporting.

2 Se a terra se interpõe entre o sol e a lua, dá-se um eclipse.

Nos dois enunciados, está bem patente a relação de implicação entre as proposições antecedente e consequente. De resto, e para o exemplo 1, poderemos ilustrar o mesmo tipo de dependência acima referido com as frases seguintes, que constituem, respetivamente, uma oração causal e :uma oração conclusiva:

1' A camisola é verde e branca e tem um leão porque é do Sporting.

1'' A camisola é verde e branca e tem um leão, portanto, é do Sporting.

Se o nexos semântico acima demonstrado pode não criar dificuldade a um aprendente de PLE, até porque é possível ser-se competente no uso da EC sem ter, verdadeiramente, consciência dela, já o facto de se poder usar o modo indicativo provoca algum paradoxo interpretativo e é fruto de muitas dúvidas (porque não posso, neste caso, usar o indicativo?...). Com efeito, em 2, trata-se de uma generalização, e no caso de se exprimir uma generalização, princípio ou lei (geral) que remete para um “mundo” epistemicamente acessível. Do ponto de vista do aprendente de PLE, a questão é sempre a da fronteira entre um enunciado que refere um princípio ou lei geral e o que não o faz. Tenha-se presente que, se em ambas as frases recorrermos ao modo conjuntivo (e é possível), estaremos perante uma alteração do seu valor:

1''' Se a camisola for verde e branca e tiver um leão, é do Sporting.

2' Se a terra se interpuser entre o Sol e a Lua, dar-se-á um eclipse/
dá-se um eclipse

Passados em revista os aspetos semânticos e sintáticos que condicionam a Expressão da Condição, apresento o modo como os aprendentes (níveis B1 e B2) interpretam os raciocínios hipotéticos e condicionais.

3. Uso e frequência da EC por aprendentes chineses no *COPLE2*

Para se ter uma noção aproximada do comportamento do aluno chinês quando usa uma construção ou sequência condicional, comparativamente com outros alunos não chineses, necessitamos de recorrer a instrumentos, como por exemplo, os *corpora* já disponíveis para diversos fins. Neste caso e neste capítulo, vamos proceder à análise da frequência, do modo e da correção com que o aprendente chinês recorre à EC comparativamente com o aprendente não chinês. Recorremos ao *Corpus* de aprendentes de PLE (Centro de Linguística da ULisboa), *Learner Corpus of Portuguesees L2-COPLE2*, por ser uma plataforma que disponibiliza textos escritos e orais sob um vasto leque de temas produzidos por aprendentes de PLE de 15 (quinze) nacionalidades, incluindo a chinesa. A produção textual que constitui o corpus foi recolhida no Instituto

de Cultura e Língua Portuguesa (ICLP), correspondente aos respetivos alunos, à qual se junta a realizada por candidatos aos exames de língua portuguesa no Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (CAPLE).

Os textos são de vários tipos, incluindo a carta, a opinião, a narrativa, entre outros e correspondem a tarefas realizadas em sede de avaliação ou na atividade letiva diária. Nem todos convocam, dada a variedade e tipologia, um uso frequente de expressões da condição, pelo que será interessante comparar, desde logo, a frequência em ambos os grupos; o dos aprendentes chineses e o dos não chineses. Quanto a este segundo grupo, excluíram-se as dezasseis tarefas realizadas por alunos coreanos, japoneses, dada a proximidade quanto à tipologia de língua. Um critério mais apertado quanto a este aspeto poderia ter sido utilizado (cf. falantes de árabe e tetum), no entanto, o número reduzidíssimo de textos produzidos por alunos destas origens não justificou a sua eliminação.

Os níveis escolhidos para este estudo foram o B1 e o B2 do QECR, porque consideramos que, por um lado, o nível B1 constitui um verdadeiro nível de charneira entre as aprendizagens; das ocorrências iniciais, mais fixas da EC, tipicamente realizadas através da fórmula mais congruente “se+...” e os usos mais diversos próprios do nível B2, onde se espera encontrar realizações do passado, com recurso a tempos compostos, aumentando, portanto, para o aluno, o grau de complexidade. Foi colocada a hipótese de se estender esta pesquisa no *COPLE2*, num segundo momento, ao nível C1, todavia, a clareza dos resultados apurados para os dois primeiros níveis desvalorizou essa necessidade. Da comparação efetuada, esperamos ficar com uma imagem mais próxima do grau de dificuldade, do modo e da correção com que o aprendente chinês aborda a aprendizagem da condição.

3.1. Frequência e tipologia

O primeiro aspeto de que procuraremos dar conta é a frequência relativa do emprego de construções condicionais. Como se pode ver na tabela 1, foram contabilizados 84 textos que contêm enunciados exprimindo a condição por aprendentes chineses e 136 de não chineses. Não é de todo possível contabilizar o número de alunos chineses (ou outros) uma vez que apenas acedemos às tarefas; porém, tendo em vista os

números de frequência de alunos no ICLP, nos últimos anos, não será difícil aceitar que a discrepância entre os chineses e os não chineses é maior do que aquela verificada no *corpus*. Aparentemente, o que acontece é que alguns alunos não chineses são mais prolixos na realização das suas tarefas.

	Aprendentes chineses		Aprendentes não chineses	
Nível	B1	B2	B1	B2
Total de tarefas	109	88	236	170
Tarefas que incluem a EC	44 (40%)	40(45%)	63(27%)	73(43%)
Total de construções EC	70	86	102	115

Tabela 1 Total de tarefas e ocorrências da EC em enunciados do *Corpus* (níveis B1 e B2)

No *corpus*, foram encontradas, no total, 236 tarefas de nível B1 produzidas pelos aprendentes de origem não chinesa, e 170 tarefas de B2 produzidas pelos mesmos. Entre as tarefas de B1, 63 incluem enunciados com recurso à EC, as quais se totalizam 102. Entre as tarefas de B2, há 73 tarefas que incluem enunciados respeitantes à EC, nas quais se totalizam 115 enunciados com valor da EC.

Por outro lado, foram identificadas, no total, 109 tarefas de nível B1 e 88 de B2 produzidas por aprendentes de nacionalidade chinesa. Entre as tarefas de B1, há 44 tarefas que incluem enunciados respeitantes à EC, nas quais se totalizam 70 enunciados com valor da EC. Entre as tarefas de B2, há 40 tarefas que incluem enunciados respeitantes à EC, nas quais se totalizam 86 enunciados com valor da EC.

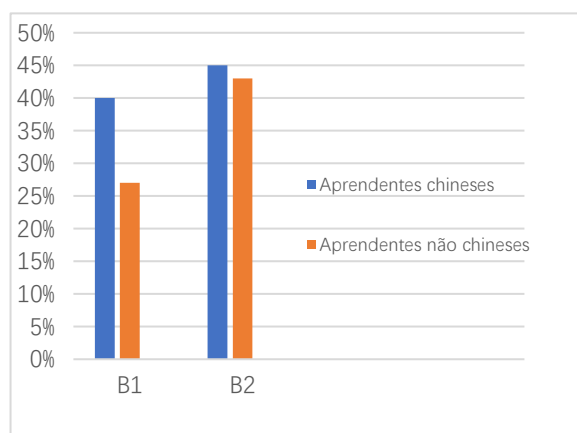


Gráfico 1: Total de ocorrências da EC em enunciados

Além disso, se calcularmos a taxa de ocorrência de tarefas respeitantes à EC em relação ao total de tarefas de cada nível, podemos verificar que, quanto aos chineses, a utilização da EC é, relativamente idêntica aos não chineses, sobretudo se tivermos em conta o nível B2. No nível B1 os alunos não chineses recorrem menos à EC.

Com efeito, como se pode verificar quer na leitura da tabela 1 como do gráfico 1, se atentarmos nos números relativos ao nível B1, verificamos que os alunos chineses recorrem mais à EC em função das mesmas tarefas do que os alunos não chineses, enquanto em B2 se obtêm números muito mais nivelados (45%-47%, respetivamente).

Quanto aos dados relativos ao número de ocorrências contabilizadas no interior das tarefas, ou seja, quando as tarefas permitem o uso da condição, os alunos ocidentais no nível B2, claramente, têm um uso muito maior da EC do que os alunos chineses no mesmo nível; ou seja, reempregam mais frequentemente construções condicionais no mesmo enunciado. No nível B1, porém, estaremos perante uma situação de equilíbrio. Estas observações, combinadas com as que iremos fazer ao longo do estudo deste *corpus*, não deixarão de ter algum significado, uma vez que pode estar associado à rigidez formal com que o tópico é trabalhado.

Nível	Aprendentes chineses		Aprendentes não chineses	
	B1	B2	B1	B2
Tarefas com 1 construção EC	26 (59%)	14 (35%)	37 (59%)	38 (52%)
Tarefas com 2 construções EC	12 (27%)	13 (33%)	18 (29%)	25 (34%)
Tarefas com 3 construções EC	4 (9%)	9 (23%)	4 (6%)	2 (3%)
Tarefas com 4 construções EC	2 (5%)	2 (5%)	3 (5%)	4 (5%)
Tarefas com 5 construções EC	0	1 (3%)	1 (2%)	1 (1%)
Tarefas com 6 construções EC	0	1 (3%)	0	0
Número total de construções EC	70	86	102	115

Tabela 2 Total de enunciados envolvendo construções EC por texto com taxa de ocupação em relação ao total de tarefas incluindo a EC (Níveis B1 e B2)

A tabela 2 apresenta a distribuição do número de tarefas pelos diferentes enunciados, onde, para o efeito, se contabilizaram as ocorrências no intervalo de 1 a 6

em ambos os níveis. Podemos ver que, quanto aos chineses, no nível B1, a maioria produz uma a duas ocorrências por texto, enquanto no nível B2, o número é um pouco superior - uma a três ocorrências por texto. Estes dados são mais evidentes no Gráfico 2.

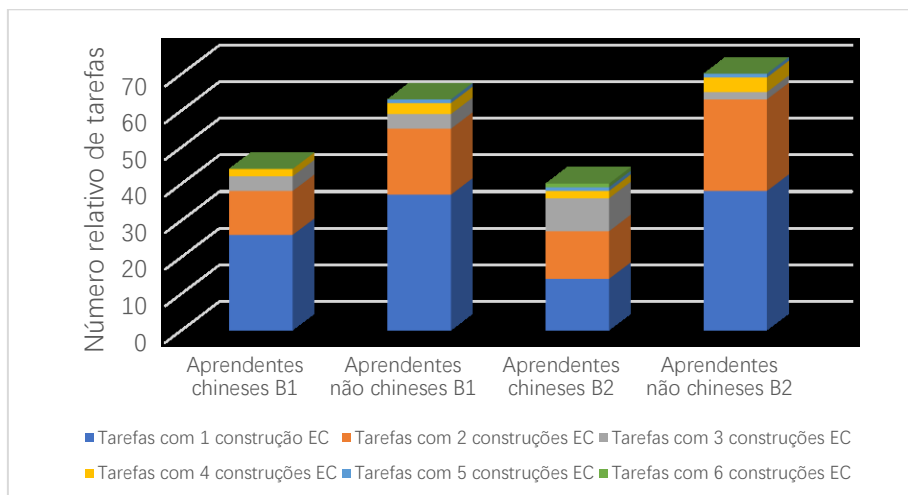


Gráfico 2 Total de enunciados envolvendo construções EC por tarefa (Níveis B1 e B2)

Por outro lado, quanto aos aprendentes não chineses, quer no nível B1 quer no nível B2, a sua maioria recorreu a uma ou duas construções da EC por tarefa.

Porventura, mais a tipologia do que a frequência, será capaz de revelar o comportamento linguístico do aprendente quanto ao uso da EC.

Será fácil prever que a preferência dos aprendentes irá para as construções introduzidas por “se”. Com efeito, tal como pode ser visto na tabela 3, onde se encontram listadas as percentagens relativas ao uso de conjunções, locuções e estruturas sintáticas condicionais empregues nos textos, as percentagens mais altas recaem naquele tipo de construção.

Construções	Aprendentes chineses		Aprendentes não chineses	
	B1	B2	B1	B2
Se...	61% (43)	57% (49)	77% (79)	59% (68)
Sem (Sem que)	1% (1)	10% (9)	9% (9)	17% (20)
Forma verbal no gerúndio	0	8% (7)	2% (2)	4% (5)
“...assim...”	7% (5)	3% (3)	0	1% (1)

Com...	0	7% (6)	5% (5)	3% (3)
Caso contrário...	6% (4)	0	0	2% (2)
Senão...	1% (1)	2% (2)	2% (2)	0
Caso...	10% (7)	0	2% (2)	7% (8)
Em caso de...	3% (2)	0	0	0
No caso de...	3% (2)	1% (1)	0	2% (2)
Desde que...	0	2% (2)	0	1% (1)
A não ser que...	0	1% (1)	0	0
A menos que...	0	0	1% (1)	0
“Quem”	1% (1)	1% (1)	2% (2)	2% (2)
Enquanto	0	0	2% (2)	2% (2)
“...Deste modo,...”	1% (1)	0	0	0
“...De tal forma,...”	0	0	0	1% (1)
A...	0	0	1% (1)	0

Tabela 3 Total de Conjunção, locução e estrutura sintática condicionais empregues nos textos com taxa de ocorrência em relação ao total de enunciados da EC (Níveis B1 e B2)

Podemos verificar que, quanto aos aprendentes chineses, se no nível B1, os dados obtidos para as construções introduzidas por “se” já são muito idênticos, em B2, são praticamente iguais. À partida, esperava-se uma distinta seleção em ambos os grupos de alunos em que os alunos não orientais tivessem um maior leque de escolhas. Tal facto não se verifica. Na mesma linha de observações, verificou-se que os alunos chineses, ao contrário dos não orientais, usam, no nível B1, não só o tipo de estrutura da condição introduzida por “caso” que pede diretamente um uso do conjuntivo, mas também ainda demonstram algum apego por expressões com recurso a “assim”, tipologia que desaparece no nível B2. Além disso, apenas no nível B2, os alunos chineses empregam, de forma não muito significativa, a estrutura de “Gerúndio”, que é muito pouco usada por alunos não orientais.

Em todo o caso, é de registar que, o sentimento global em ambos os grupos é de algum monolitismo na seleção dos recursos para a EC; exceto três construções (a condição introduzida por “se”, “sem (sem que)” e com o “Gerúndio”), os usos das restantes construções são esporádicos ou em números considerados globalmente muito pouco significativos.

Os dados contrariam, pois, a ideia pré-concebida de que, para um aluno chinês, a EC seria muito problemática, comparativamente com outros aprendentes com uma tipologia de língua materna mais próxima. O comportamento seletivo dos alunos não demonstra esse facto. Eventualmente, quando analisados os erros nestas construções, podemos chegar a conclusões diferentes, mas tendo em conta apenas a tipologia

linguística, a diferença entre os alunos chineses e não chineses é, de facto, muito pouco significativa nos níveis de aprendizagem aqui considerados.

3.2. Usos erróneos

Considerámos importante pesquisar no *corpus* os usos erróneos dos aprendentes, tentando tipificá-los, para prosseguir a comparação entre os dois grupos. É conhecida a aversão dos alunos, em geral, por construções com recurso ao conjuntivo; porém, também é reconhecido que não é a forma ou a estrutura que mais negativamente costumam interferir na aprendizagem dos alunos chineses. Estamos a falar de alguém que, na sua língua materna, não tem flexão verbal e que, portanto, investiu imenso em adquirir as formas modal e temporal em português. Será, portanto, interessante verificar onde e quando ocorrem os erros e perceber, da comparação com os alunos não chineses, até que ponto as aprendizagens são divergentes. Para este levantamento, não nos pareceu pertinente distinguir os erros por níveis.

Foram identificadas seis principais tipos de situações erróneas.

A primeira, diz respeito a ocorrências com orações introduzidas pela conjunção “se”, tipicamente se + V. (conjuntivo), onde surge, com frequência, uma má seleção do modo verbal, seja por selecionarem o modo indicativo na expressão da hipótese, seja por ignorarem o uso permissível do Indicativo em situações para tal indicadas.

Se estivermos a pensar em alunos chineses, não é que não conheçam a flexão de tempo e modo em português. Eles começaram a estudá-la e a usá-lo desde o nível inicial da aprendizagem da língua. Porém, provavelmente, a insuficiência da explicação e reflexão sobre os valores associados ao uso dos modos em geral, do Indicativo na oração subordinada introduzida por “se”, e as diferenças de hipóteses entre o uso do Indicativo/Conjuntivo na prótase introduzida por “se”, acaba por interferir neste momento da aprendizagem. Os exemplos que a seguir são apresentados ilustram bem a dificuldade na seleção do modo verbal na oração subordinada introduzida por “se”:

1. *Se a indemnização e as razões não conseguiram[conseguirem] convencer-me, não vou comprar a sua viagem...*⁵

2. *...a distância de família e amigos deixam-nos ficar isolados, se não soubéssemos[se não sabemos] viver bem com os estrangeiros*⁶.

3. *...não é possível as pessoas pobres conseguirem resolver os problemas a si próprios, se nós tivermos poder [se temos poder], porque não dê-os a mão? Cumpre o que aprende na escola, ajude-os!*⁷

Em 1, o aluno fala de uma viagem futura que está dependente de uma avaliação (do próprio), também futura, sobre o valor de uma indemnização; portanto, uma sequência hipotética (não factual). O uso do Futuro Simples do conjuntivo é obrigatório.

Em 2 e 3, os aprendentes referem-se a uma situação generalizável de um universo que os próprios criam (não sabemos, realmente viver bem com estrangeiros [1]; temos, realmente, poder[2]). Em ambas, a sequência é factual e o uso do indicativo é condição *sine qua non* para o significado produzido seja o pretendido na situação de comunicação.

Em todo o caso, este tipo de incorreção é a que mais distingue o comportamento dos alunos chineses dos não chineses. Se comparado com outras incorreções ou hesitações dos alunos chineses, o que parece tornar-se evidente é que os aspetos formais e flexionais não são os que verdadeiramente condicionam os seus enunciados, mas sim, a dificuldade em interpretar os elementos pragmáticos evolventes, à luz dos valores modais em equação. Tal facto dever-se-á à manifesta ausência de reflexão em aula, onde, sabemos, se privilegiam os aspetos formais.

Em segundo lugar, identificamos algumas interferências relacionadas com a interpretação situacional (+provável/-provável/ impossível) na formulação da hipótese. Consideramos, neste grupo, exemplos como os seguintes em que os aprendentes,

⁵ <http://alfclul.clul.ul.pt/teitok/learnercorpus/index.php?action=file&id=Chinese/zh005CVMTF.xml>
(Consultado em 17 de dezembro de 2018)

⁶ <http://alfclul.clul.ul.pt/teitok/learnercorpus/index.php?action=file&id=Chinese/zh076CVATI.xml>
(Consultado em 17 de dezembro de 2018)

⁷ http://alfclul.clul.ul.pt/teitok/learnercorpus/index.php?action=file&id=Chinese/zh040CAATF_3.xml
(Consultado em 17 de dezembro de 2018)

naturalmente, entenderam a necessidade do uso da expressão nos contornos contextuais, usando o modo conjuntivo, mas fazem erros na seleção do tempo na expressão da hipótese:

1: *...acho é muito difícil ver os médicos se esteja[estiver] doente.*⁸

2: *Não é imaginável o que o país será[seria], se nunca tivesse[tivesse tido] este período da história.*⁹

3: *...se fosse[for] ao viagem , teria[tem] de juntar ao P.*¹⁰

Em 1, o aluno refere-se a uma situação muito provável para ele, no futuro, em que a consequência também é muito provável, ou certa, (não terá acesso aos cuidados médicos caso adoeça), em que o uso do futuro do conjuntivo é obrigatório. Em 2, uma vez que a formulação da hipótese está confinada ao passado, o uso do tempo composto é a única possibilidade para exprimir tal formulação hipotética. Já em 3, o uso do futuro do conjuntivo é o indicado, e não o imperfeito do conjuntivo, na medida em que o enunciado se refere a uma hipótese tida como muito provável em que a consequência é certa. Trata-se, portanto, de uma tipologia que só envolve a seleção temporal, na medida em que os enunciados apresentam a escolha modal adequada.

O terceiro tipo de erro não ocorre na expressão de hipótese, mas sim na oração principal. Terá em comum com a tipologia anterior, a dificuldade em processar a informação contextual. Muitas vezes, estes erros já estão induzidos pelas más escolhas realizadas na oração que exprime a hipótese:

1: *...se comprasse, obtive[obtinha/obteria] gratuitamente uma carta de memória do telemóvel.*¹¹

⁸ <http://alfclul.clul.ul.pt/teitok/learnercorpus/index.php?action=file&id=Chinese/zh033CAMTF.xml>
(Consultado em 17 de dezembro de 2018)

⁹ <http://alfclul.clul.ul.pt/teitok/learnercorpus/index.php?action=file&id=Chinese/zh111CAATF.xml>
(Consultado em 17 de dezembro de 2018)

¹⁰ <http://alfclul.clul.ul.pt/teitok/learnercorpus/index.php?action=file&id=Chinese/zh006CVMTF.xml>
(Consultado em 17 de dezembro de 2018)

¹¹ <http://alfclul.clul.ul.pt/teitok/learnercorpus/index.php?action=file&id=Chinese/zh072CVMTF2.xml>
(Consultado em 17 de dezembro de 2018)

2: *Para mais pessoas saberem do meu projeto, vou[ia/iria] partilhar uma página no Facebook...*¹²

3: *Se tiver necessário, puder[posso/poderei] enviar mais informações de minhas para estudar.*¹³

Os exemplos são muito idênticos; por razões difíceis de determinar com absoluta certeza, os alunos realizam uma má seleção na oração que exprime a consequência mesmo que tenham introduzido a hipótese de forma correta. Na verdade, os alunos chineses revelam mais tendência para fazer este erro; em regra, os restantes alunos, uma vez acertada a escolha na oração hipotética tendem a escolher corretamente o tempo na oração principal. Não podemos deixar de incluir esta característica na insegurança geral manifestada pelos alunos.

Em quarto lugar, identificámos erros por manifesta incapacidade para construir uma EC quando, claramente, esta é necessária.

1: *ele fez o desejo ao Deus, se ganhar[ganhasse], vai[iria/ia] constituir uma Igreja.*¹⁴

2: *Porque a língua oficial do mundo representa a economia forte, só que o nosso país seja[só se o nosso país fosse] um país instável com a financeira boa , a língua deste país torna-se[tornava-se/tornar-se-ia] mais comum.*¹⁵

3: *Estudar[Se estudar] no estrangeiro, tenho[vou ter] uma experiência única que outras pessoas não têm...*¹⁶

¹² <http://alfclul.clul.ul.pt/teitok/learnercorpus/index.php?action=file&id=Chinese/zh130CAMTF.xml>
(Consultado em 17 de dezembro de 2018)

¹³ <http://alfclul.clul.ul.pt/teitok/learnercorpus/index.php?action=file&id=Chinese/zh041CAMTD.xml>
(Consultado em 17 de dezembro de 2018)

¹⁴ http://alfclul.clul.ul.pt/teitok/learnercorpus/index.php?action=file&id=Chinese/zh040CAATI_1.xml
(Consultado em 17 de dezembro de 2018)

¹⁵ <http://alfclul.clul.ul.pt/teitok/learnercorpus/index.php?action=file&id=Chinese/zh073CVMTF2.xml>
(Consultado em 17 de dezembro de 2018)

¹⁶ <http://alfclul.clul.ul.pt/teitok/learnercorpus/index.php?action=file&id=Chinese/zh079CVMTI.xml>
(Consultado em 17 de dezembro de 2018)

É notório que o uso da pontuação pode revelar insegurança ou mesmo incapacidade para construir uma sequência EC eficazmente. Aparentemente, é a falta de domínio da estrutura sintática do enunciado da EC que promove o erro no uso de sinais de pontuação:

1: Se vocês não resolvessem a minha solução .[,] Eu ira quixar-me autoridades competentes.¹⁷

2: ...senão[,] um dia nós não sabemos que o corpo humano não é frio.¹⁸

3: ...caso contrário[,] me devolvesse a montante que eu paguei por este.¹⁹

Tipologia de erro	Aprendentes chineses (Número de ocorrências)	Taxa de ocorrência	Aprendentes não chineses (Número de ocorrências)	Taxa de ocorrência
Seleção do modo verbal na oração subordinada introduzida por “se”	23	14,7%	15	6,9%
Seleção do tempo verbal na formulação da hipótese	7	4,5%	9	4,1%
Adequação do tempo ou modo na oração principal	7	4,5%	6	2,8%
Substituição de uma EC por uma oração de outro tipo	7	4,5%	7	3,2%
Uso erróneo da pontuação	5	3,2%	8	3,7%

Tabela 4 Quadro sinótico da tipologia de erros por alunos chineses e não chineses identificados no *corpus*

Sintetizando as principais evidências deste estudo, destacamos o facto de o comportamento linguístico dos alunos chineses (níveis B1 e B2), no que diz respeito à EC, não ser muito diferenciado do dos restantes alunos. Não são conhecidos estudos anteriores, designadamente baseados em outros *corpora*, que possam servir de

¹⁷ <http://alfclul.clul.ul.pt/teitok/learnercorpus/index.php?action=file&id=Chinese/zh004CVMTF.xml>
(Consultado em 17 de dezembro de 2018)

¹⁸ <http://alfclul.clul.ul.pt/teitok/learnercorpus/index.php?action=file&id=Chinese/zh054CVATF.xml>
(Consultado em 17 de dezembro de 2018)

¹⁹ <http://alfclul.clul.ul.pt/teitok/learnercorpus/index.php?action=file&id=Chinese/zh070CVMTF2.xml>
(Consultado em 17 de dezembro de 2018)

comparação, no entanto eles podem representar alguma surpresa para quem já esteve envolvido em processos de aprendizagem, seja como aprendente, seja como professor. É conhecido que uma forma de não cometer um erro é substituir ou evitar uma estrutura problemática, e não duvidamos que os aprendentes chineses e não chineses o fazem, se possível, quanto à EC; porém, negando as expectativas, os textos produzidos por chineses no nível B1 até incluem mais ocorrências relacionadas com a EC. Neste particular, procurámos estabelecer umnexo entre o recurso à EC e os géneros textuais, mas tal não foi possível determinar com segurança.

A preferência de todos os aprendentes por orações introduzidas por “se” parece-nos natural, se tivermos em conta a inclinação natural dos portugueses para esta solução estrutural e a própria orientação do trabalho em aula. No entanto, ainda aqui, são os alunos chineses que variam relativamente mais, recorrendo aos introdutores “caso”, “caso contrário” e a construções com gerúndio, embora em percentagem pouco significativa.

Os dados provaram as evidentes dificuldades na expressão da hipótese e da condição. Os quatro tipos de erros mais ocorrentes, distribuindo-se de forma idêntica por ambos os grupos de alunos considerados, provam que o essencial da EC não está interiorizado. Com efeito, é notória dificuldade de avaliação das incidências comunicativas para distinguir os três grandes grupos de sequências condicionais: as condicionais Factuais, Hipotéticas e Contra-factuais. Não se trata, tudo leva a crer, do conhecimento dos tempos e modos verbais em presença, e da sua flexão, mas da avaliação cabal da natureza da modalidade que regula a asserção pretendida.

Capítulo II

A EC num curriculum de PLE

Neste capítulo propomo-nos abordar o modo como a EC tem sido apresentada e, supostamente, trabalhada no ensino de PLE, através da análise de documentos fundamentais para suportar este mesmo ensino, como o são os manuais e os *curricula*. Tal propósito afigura-se demasiado ambicioso se tivermos em conta que não é possível aceder a todos os documentos, manuais de ensino de PLE e programas, para além do facto de, mesmo conseguindo ser exaustivos, nada garante que deles transpareça o modo como os professores os interpretem. Por esta razão, e tendo em conta os objetivos desta dissertação que inclui um público chinês, serão considerados quer manuais, quer programas para ensino de português na China, respetivamente Português para Ensino Universitário²⁰, e os programas da Universidade de Macau, do Instituto Politécnico de Macau, da Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim e da *Communication University of China*. Para o panorama do ensino em Portugal, seleccionaram-se os programas de Estrutura e Funcionamento da Língua (B1, B2 e C1) do Instituto de Cultura e Língua Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Para os

²⁰ Ye, Z. (2009). *Português para Ensino Universitário 1&2*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research.

manuais, tomou-se como referência o Português XXI²¹ por, além do mais, se tratar de um projeto constituído por três volumes, cada um respeitante a um nível.

Pode-se colocar a questão da representatividade de um só manual, já que se encontra disponível no mercado um número considerável de publicações; todavia, são tão parcas quanto monolíticas as referências e o tratamento da EC em todos os manuais que não se corre o risco de falta de representatividade. Também se considerou ser mais interessante uma descrição pormenorizada de dois manuais representativos do que uma apresentação global, genérica, menos detalhada de todos os manuais. Ainda assim, após termos feito as nossas observações e propostas construtivas (Capítulo 3 e notas finais) passámos em revista todos os manuais a que tivemos acesso destinados ao ensino de PLE para verificarmos se algum deles fugia aos procedimentos identificados ou se cumpria minimamente as notas por nós avançadas, não tendo verificado esse facto.

Resta acrescentar que não se trata, aqui, de uma apresentação avaliativa, no sentido de atingir a globalidade do projeto (manual), apenas uma identificação exaustiva do modo como a EC é tratada.

1. A apresentação da EC em manuais de PLE de Portugal

Para apresentar as soluções do manual Português XXI e do manual Português para Ensino Universitário, é tomado como método o seguinte: A apresentação realiza-se a dois níveis, um dos quais toma a EC como um foco do ensino da unidade relativa e o outro em que a EC apenas se encontra referida na unidade relativa, referência acessória que não constitui, portanto, o seu propósito. O critério usado para distinguir quando deve ser considerado o foco de ensino numa determinada unidade letiva, ou conteúdo acessório, baseia-se no facto desse recurso linguístico da EC estar concomitantemente, presente no texto, ser referido em explicações gramaticais, ser alvo de tarefas ou de exercícios na mesma unidade. Não se encontrando satisfeitas estas condições, considera-se que o recurso linguístico relacionado com a EC é apenas ocorrente, não sendo foco de ensino da unidade. Tendo em vista a EC como foco de ensino, serão apreciados os três aspetos seguintes: a situação de comunicação, os meios linguísticos e os exercícios relativos.

²¹ Tavares, A. (2003). *Português XXI 1,2,3. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel

Para perceber, de maneira mais clara e direta, o panorama do ensino da EC no manual, foram elaboradas as seguintes tabelas descritivas; em primeiro lugar, as tabelas referentes ao manual Português XXI:

1.1. A Expressão da condição como foco de ensino na unidade didática

Recursos linguísticos	foco de ensino		
	EC como		
	Unidade	Situação da comunicação	Exercícios relativos
Se + Imperfeito do Conjuntivo + Condicional/ Imperfeito do Conjuntivo	7	Destina-se a expressar uma condição irreal, imaginária ou hipotética em relação ao presente ou ao futuro. ²² Ex. “Se o desemprego diminuísse, talvez essa situação melhorasse.” ²³ O enunciador expressa a sua opinião sobre como baixar o número das pessoas que não têm casas.	1. Exercícios de preenchimento de espaços: verbos no Imperfeito do Conjuntivo: Se eles ____ (ter) um trabalho, não estariam a viver na rua. ²⁴ 2. Exercício de preenchimento de espaços : Se eu tivesse um barco, _____. Todos nós seríamos mais felizes, se _____. ²⁵ 3. Exercício de interpretação do texto proposto: “E você O que faria se estivesse desempregado” ²⁶
Se + Pretérito Mais-Que-Perf.t Composto do Conjuntivo+ Pretérito mais-que-perfeito composto do Indicativo/Condicional Pretérito	8	Destina-se a falar de ações irreais que não se concretizaram no passado. ²⁷ “Se lhe tivéssemos dito mais cedo, ele não tinha combinado outro programa para hoje à noite.” ²⁸ O enunciador lamenta o sucedido.	1. Exercício para a flexão dos verbos no Pretérito Mais-Que-Perfeito Composto do Conjuntivo: “Se ____ (vir) mais cedo, tinhas visto o que se passou.” ²⁹

Tabela 5 Nível B1 - a EC como foco de ensino em *Português XXI*

Na unidade 7 e na unidade 8 do volume 3 (nível B1), duas unidades contíguas, encontram-se em foco gramatical dois recursos linguísticos relacionados com a EC: “Se + Imperfeito do Conjuntivo + Condicional/ Imperfeito do conjuntivo”, e “Se + Pretérito Mais-Que-Perfeito Composto do Conjuntivo + Pretérito mais-que-perfeito composto do Indicativo/Condicional Pretérito”, tal como a coluna de “Recursos linguísticos”

²² Tavares, A. (2003). *Português XXI 3. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 102.

²³ Tavares, A. (2003). *Português XXI 3. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 100.

²⁴ Tavares, A. (2003). *Português XXI 3. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 103.

²⁵ Tavares, A. (2003). *Português XXI 3. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 104.

²⁶ Tavares, A. (2003). *Português XXI 3. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 109.

²⁷ Tavares, A. (2003). *Português XXI 3. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 115.

²⁸ Tavares, A. (2003). *Português XXI 3. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 114.

²⁹ Tavares, A. (2003). *Português XXI 3. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 115.

apresenta, na tabela. Na unidade 7, primeiro, é introduzido um enunciado com valor contra-factual, que emprega os recursos linguísticos de “Se + Imperfeito do Conjuntivo”, tal como o exemplo apresentado na coluna de “Situação da comunicação” da tabela, cuja função comunicativa é, segundo o seu contexto, expressar uma opinião do enunciador. Segundo, na sistematização gramatical, isto é, na parte da “gramática” desta unidade, encontra-se explicado o uso do Imperfeito do Conjuntivo, empregue no enunciado acima referido no texto. Na explicação deste tempo verbal, inclui-se uma situação relacionada com a EC, tal como se apresenta na coluna “Situação da comunicação” da tabela. Em terceiro lugar, são propostos vários tipos de exercícios para consolidar os recursos linguísticos (supostamente) aprendidos. Nesta coluna, para perceber melhor o que são os exercícios, é citado um exemplo para cada tipo de exercício.

Na unidade 8, cuja organização de conteúdo recorre aos mesmos princípios da unidade 7 (apresentação/explicação/exercícios), em primeiro lugar, é apresentado um enunciado relacionado com a EC, que emprega os recursos linguísticos (Se + Pretérito Mais-Que-Perfeito Composto do Conjuntivo + Pretérito mais-que-perfeito composto do Indicativo) cuja função comunicativa, segundo se percebe pelo contexto, é a de mostrar o pensamento, mais concretamente, o sentido da pena do enunciador; num segundo momento, na sistematização gramatical, é explicado o uso do tempo verbal do Pretérito Mais-Que-Perfeito Composto do Conjuntivo; em terceiro lugar, para consolidar os recursos linguísticos aprendidos, são elaborados alguns exercícios.

É de realçar que o recurso linguístico “Se + Futuro do Conjuntivo + Presente do Indicativo/Futuro do Indicativo/Imperativo” também se encontra explicado na sistematização da gramática da mesma unidade. Todo o procedimento aponta para uma preocupação primordial para a correção da forma e menos para a função comunicativa associada. A repetição sugerida pelos exercícios estruturais, também eles elaborados sem ter em conta os aspetos comunicativos ou funcionais são coerentes com a perspetiva acima referida. Além disso, o recurso linguístico da EC da unidade 7 também se encontra contida na sistematização gramatical da unidade 8. Por isso, além de introduzir um novo recurso linguístico da EC, a unidade 8 pode ser considerada, a nível da proposta gramatical, uma extensão da anterior.

1.2. A Expressão da condição enquanto referência acessória na unidade didática

Passamos a apresentar as ocorrências que envolvem a EC quando não são referência gramatical da Unidade, embora possam ser alvo de sistematização gramatical, de acordo com o critério de apresentação acima referido. Trata-se de uma apresentação exaustiva.

Recursos linguísticos	Referência EC
Imperativo + e + Imperativo	1.texto para leitura “Vá às compras com o seu novo cartão e ganhe muitos pontos.” ³⁰

Tabela 6 Nível A1 - a EC enquanto referência acessória em *Português XXI*

Recursos linguísticos	Referência EC
Se + Presente do Indicativo	1. texto para compreensão do oral: “Se gosta delas muito doces, é melhor levar daquelas.” ³¹ 2. texto para leitura: “Se vamos muito tarde, é uma confusão enorme e é difícil arranjar uma mesa.” ³²
Ter a condição de	1. texto para compreensão do oral: “Tem só a condição de devolver o carro com o depósito de gasolina conforme estava quando o recebeu.” ³³
Com + Futuro do Indicativo	1.texto para leitura: “Com chuva aonde poderemos ir?” ³⁴
No caso de	1.texto para leitura: “No caso de chover no domingo, vamos ficar na piscina.” ³⁵ 2.texto para compreensão do oral: “No caso de queres ouvir mais e também dançar, em seguida vamos a uma discoteca cabo-verdiana.” ³⁶
Caso contrário	1.texto para leitura: “Caso contrário, enfrentamos listas de espera

³⁰ Tavares, A. (2003). *Português XXI 1. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 128.

³¹ Tavares, A. (2003). *Português XXI 2. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 167.

³² Tavares, A. (2003). *Português XXI 2. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 128.

³³ Tavares, A. (2003). *Português XXI 2. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 166.

³⁴ Tavares, A. (2003). *Português XXI 2. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 54.

³⁵ Tavares, A. (2003). *Português XXI 2. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 54.

³⁶ Tavares, A. (2003). *Português XXI 2. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 154.

	<i>tão grandes, que corremos o risco de morrer antes de ser atendidos.</i> ³⁷
Verbo conjugado no Gerúndio + Presente do indicativo/Futuro do Indicativo	1.sistematização gramatical sobre o uso do Gerúndio: <i>“Estando bom tempo amanhã, vamos ver as marchas.”</i> ³⁸ 2. texto para leitura: <i>“Conhecendo os recursos de que dispõe ..., terá mais possibilidades de vencer os obstáculos do dia a dia com um sorriso nos lábios.”</i> ³⁹
Se + Pretérito perfeito do Indicativo	1. texto para leitura: <i>“Se os seus resultados não foram muito positivos...”</i> ⁴⁰

Tabela 7 Nível A2 - a EC enquanto referência acessória em *Português XXI*

Recursos linguísticos	Referência EC
Caso + Presente do Conjuntivo	1.texto para compreensão do oral: <i>“Vou perguntar-lhe se ela não quer vir connosco, caso não tenha nenhum trabalho muito importante em mãos.”</i> ⁴¹ 2. texto para leitura: <i>“Caso alguém exagere na bebida, tem sempre a possibilidade de combater a ressaca...”</i> ⁴²
Se + Futuro do Conjuntivo + Presente do Indicativo/Futuro do Indicativo/Imperativo	1. texto para compreensão do oral: <i>“E se fores ao quarto dela, só vês livros de auto-ajuda...”</i> ⁴³ 2. sistematização gramatical e exercícios gramaticais relativos: <i>“Se ___(ver) a Teresa, diz-lhe que eu telefono logo à noite.”</i> ⁴⁴ 3. texto para leitura: <i>“Se for possível disfrutar de ambos cá dentro, gastando pouco dinheiro, não há razão para tirar férias quando está frio, indo em busca desses atrativos no estrangeiro.”</i> ⁴⁵ 4. exercício para reemprego da conjunção “se” ao introduzir uma interrogativa indireta ou uma condição: <i>“Eu não sei se amanhã ela ___(vir) à aula. Se ela não ___(vir) à aula, eu levo-lhe os apontamentos.”</i> ⁴⁶
Introduzida pelo pronome interrogativo “Quem”	1. texto para leitura: <i>“Quem quiser comer a sopa mais típica, tem de provar o caldo verde com...”</i> ⁴⁷
Desde que + Presente do Conjuntivo	1.texto para compreensão do oral: <i>“Crianças até aos 12 anos beneficiam de um</i>

³⁷ Tavares, A. (2003). *Português XXI 2. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 97.

³⁸ Tavares, A. (2003). *Português XXI 2. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 136.

³⁹ Tavares, A. (2003). *Português XXI 2. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 81.

⁴⁰ Tavares, A. (2003). *Português XXI 2. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 81.

⁴¹ Tavares, A. (2003). *Português XXI 3. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 54.

⁴² Tavares, A. (2003). *Português XXI 3. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 185.

⁴³ Tavares, A. (2003). *Português XXI 3. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 68.

⁴⁴ Tavares, A. (2003). *Português XXI 3. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 117.

⁴⁵ Tavares, A. (2003). *Português XXI 3. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 88.

⁴⁶ Tavares, A. (2003). *Português XXI 3. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 134.

⁴⁷ Tavares, A. (2003). *Português XXI 3. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 84.

	<i>desconto de 20% desde que partilhem o quarto com os pais.</i> ⁴⁸
Se + Imperfeito do Indicativo	1. texto para leitura: <i>“Se pensava que só as mulheres se preocupam com o seu corpo, fique a saber que está enganado.”</i> ⁴⁹
Uso elítico	1. texto para compreensão do oral e leitura: <i>“Sabia que de barco são 5 dias de viagem, partindo de Belém.”</i> ⁵⁰ <i>“Se não, subtraia 7 anos.”</i> ⁵¹
Sem + verbo na oração principal no Condicional	1. texto para leitura: <i>“O seu conhecimento acerca dos países de língua oficial portuguesa não ficaria completo sem um breve olhar sobre Timor-Leste.”</i> ⁵²
Se + Presente do Indicativo	1. texto para leitura: <i>“...se está bom tempo vai-se dar um mergulho na praia.”</i> ⁵³
Verbo no Gerúndio + Para/Presente do Indicativo/Futuro do Indicativo	1. texto para leitura: <i>“Para chegar lá, só navegando pelo tribulento Rio Amapari até à entrada sul da reserva ou pulando de um helicóptero e enfrentando a mata densa.”</i> ⁵⁴ <i>...Acabando-se o verão, acabam-se as sardinhas.</i> ⁵⁵ 2. exercício para uso da flexão verbal no Gerúndio, Infinitivo ou no Particípio Passado: <i>“____(querer)sair na véspera de Santo António, tem de ser ir cedo.</i> <i>____(ter)qualquer problema com a canalização, contate este canalizador...”</i> ⁵⁶
Locução “Em caso afirmativo”	1. texto para leitura: <i>“Em caso afirmativo, adicione 10 anos.”</i> ⁵⁷
Locução “No caso de”	1. texto para compreensão do oral: <i>“Ou, no caso de o tempo estar bom, podíamos ir para o Algarve ou para a costa alentejana.”</i> ⁵⁸
Conjunção condicional “Senão”	1. texto para leitura: <i>“É pena o João não estar no messenger; senão também lhe dizias.”</i> ⁵⁹

Tabela 8 Nível B1 - a EC enquanto referência acessória em *Português XXI*

Nas três tabelas sobre a EC é dado um exemplo para cada recurso linguístico, assim, na tabela do nível A1, o recurso linguístico de “Imperativo + e + Imperativo” encontra-se referido num exercício de leitura.

⁴⁸ Tavares, A. (2003). *Português XXI 3. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 198.

⁴⁹ Tavares, A. (2003). *Português XXI 3. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 140.

⁵⁰ Tavares, A. (2003). *Português XXI 3. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 168.

⁵¹ Tavares, A. (2003). *Português XXI 3. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 138.

⁵² Tavares, A. (2003). *Português XXI 3. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 186.

⁵³ Tavares, A. (2003). *Português XXI 3. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 185.

⁵⁴ Tavares, A. (2003). *Português XXI 3. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 170.

⁵⁵ Tavares, A. (2003). *Português XXI 3. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 84.

⁵⁶ Tavares, A. (2011). *Português XXI 2. Caderno de Exercícios*. Lisboa: Lidel, p. 60.

⁵⁷ Tavares, A. (2003). *Português XXI 3. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 138.

⁵⁸ Tavares, A. (2003). *Português XXI 3. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 54.

⁵⁹ Tavares, A. (2003). *Português XXI 3. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 114.

Nas tabelas acima apresentadas, apenas se apresenta um exemplo para cada tipo de ocorrência; seria fastidioso apresentar as propostas todas para cada recurso linguístico. Fica patente a exiguidade de estratégias para o trabalho sobre a EC, onde a grande maioria das referências não tomam a EC como foco de ensino, sendo apenas referidos ao longo de várias unidades.

As duas unidades didáticas que tomam a EC como foco de ensino são contíguas (unidades 7 e 8), o que sugere um tempo exíguo de trabalho para sedimentar e interiorizar a expressão da condição. Na segunda destas unidades é já introduzido e sistematizado o uso do enunciado (a estrutura) que se destina-se a falar de ações irreais que não se concretizaram no passado. Nesta unidade didática, a EC trabalhada é do tipo “Se + Pretérito Mais-Que-Perfeito Composto do Conjuntivo + Pretérito mais-que-perfeito composto do Indicativo” que pode ser lida no texto desta unidade. Depois, na sistematização gramatical, é explicado como se usa o tempo verbal de Pretérito Mais-Que-Perfeito Composto do Conjuntivo para expressar uma condição. A seguir, nos exercícios para consolidar a aprendizagem da estrutura referida, são propostas várias frases para preenchimento de lacunas com o verbo no tempo verbal apropriado. Sabemos que cabe ao professor dosear o modo como estes conteúdos são introduzidos em aula, mas com tal proposta, não é deixado grande espaço de manobra ao professor e ao aluno.

Todo o foco está colocado na forma, negligenciando-se a função. Por exemplo, a função comunicativa do exercício de exemplo do tipo nº 2 na tabela é expressar desejo enquanto que a do tipo nº 3 é expressar opinião, mas não há qualquer referência a um facto tão simples mas essencial ao aluno.

2. A apresentação da EC em manuais de PLE na China

Quanto ao manual de Português para Ensino Universitário, usa-se o mesmo critério que para o manual de Português XXI para distinguir se um recurso linguístico da EC é foco de ensino da unidade relativa ou é apenas referido. Neste contexto, são elaboradas duas tabelas da mesma organização que as doutro manual, uma de EC como foco de ensino e a outra em que a EC apenas é referência acessória e não constitui, portanto, propósito central. Contudo, é de realçar que o manual chinês não define a que nível é

que os conteúdos relacionados pertencem, sendo apenas indicado que os dois volumes do manual são destinados aos alunos do primeiro ano da licenciatura em Português.⁶⁰ Por isso, só se sabe que o ensino dos recursos linguísticos acima indicados é para os alunos do primeiro ano universitário do curso de licenciatura em Português.

Em ambas as tabelas, está patente um enunciado como exemplo para cada recurso linguístico, e outro para cada tipo de exercício relacionado, sendo estes tidos como exemplos. É de realçar que, apesar de o recurso linguístico “Frase afirmativa introduzida pelo pronome interrogativo “Quem” se encontrar no texto para leitura; na sistematização gramatical, e nos exercícios, não se considera esta manifestação da EC como foco de ensino, porque não cumpre os três critérios na mesma unidade.

2.1. A Expressão da condição como foco de ensino na unidade didática

Recursos linguísticos	EC como foco de ensino		
	Unidade de	Situação da comunicação	Exercícios relativos
Se + Futuro do Conjuntivo + Presente do Indicativo/Futuro do Indicativo/ Imperativo	11 (vol.2)	Destina-se a expressar uma condição muito possível de ser realizada no futuro. <i>Ex. “Se viajar em classe Económica, teremos todo o gosto em oferecer-lhe gratuitamente a maior parte das bebidas disponíveis a bordo.”⁶¹</i> O enunciador dá instruções ou faz anúncios a bordo de avião.	1. Reescrita de frases introduzidas por “Se” e tradução para chinês: <i>“É capaz de chover. É melhor jantarmos em casa. (Se) Se chover, jantamos em casa.”</i> <i>如果下雨，我们就在家里吃晚饭。”⁶²</i> 2. Exercício: ligação de duas frases introduzidas por “Se”: <i>“Iremos de avião. Não conseguimos comprar os bilhetes de comboio.(se)”⁶³</i>
Se + Imperfeito do Conjuntivo+ Condicional/ Imperfeito do	13 (vol.2)	Destina-se a expressar uma condição irreal, imaginária ou hipotética em relação ao presente ou ao futuro. ⁶⁴ <i>“Se tivéssemos uma casa</i>	1. Reescrita de frases e tradução para chinês: <i>“Não sei francês. Por isso, não sou capaz de ler este livro. Se eu soubesse francês.”</i>

⁶⁰ Ye, Z. (2009). *Português para Ensino Universitário 1&2*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, página de Prefácio.

⁶¹ Ye, Z. (2009). *Português para Ensino Universitário 2*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, p.281.

⁶² Ye, Z. (2009). *Português para Ensino Universitário 2*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, p.294.

⁶³ Ye, Z. (2009). *Português para Ensino Universitário 2*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, p.296.

⁶⁴ Tavares, A. (2003). *Português XXI 3. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 102.

conjuntivo		<i>nossa, já não precisaríamos de pagar a renda todos os meses!</i> ⁶⁵ O enunciador expressa um desejo (ter a sua própria casa).	<u><i>seria/era capaz de ler este livro.</i></u> <i>如果我会法语, 就可以看这本书了。</i> ⁶⁶ 2. Exercício de preenchimento lacunar: “...Se _____ (deixar) de ver a estrada... _____ (poder) ter um acidente!...” ⁶⁷
Caso + Presente do Conjuntivo	10 (vol.2)	Destina-se a expressar uma condição irreal, imaginária, hipotética ou possível de ser realizada em relação ao presente ou ao futuro. “Então, caso não precises de mais nada, vou-me embora para tu poderes descansar.” ⁶⁸ O enunciador faz uma sugestão.	1. Tradução de frases para português: “接下来的两天将用于参观游览。如果你们不想玩, 想去国家图书馆查阅资料, 我们可以给你们派辆车。” ⁶⁹ 2. Preenchimento lacunar (formas verbais) e tradução para português: “Caso eles não _____ (querer) assinar o contrato, _____ (tu, achar) que _____ (nós, poder) encontrar um outro comprador?” Tradução chinesa: _____” ⁷⁰ 3. Construção de frase introduzida pela conjunção condicional.

Tabela 9 a EC como foco de ensino em *Português para Ensino Universitário*

2.2. A Expressão da condição enquanto referência acessória na unidade didática

Recursos linguísticos	Referência EC
Frase afirmativa introduzida pelo pronome interrogativo “Quem”	1. Sistematização gramatical sobre as orações subordinadas adjetivas introduzidas por “quem”: “ <i>Quem tem bom emprego, tem boa vida.</i> ” ⁷¹ 2. Exercício da gramática de completar frases com “que, quem, o que, ou onde” “_____ estuda mais, sabe mais.” ⁷²

⁶⁵ Ye, Z. (2009). *Português para Ensino Universitário 2*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, p.336.

⁶⁶ Ye, Z. (2009). *Português para Ensino Universitário 2*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, p.348.

⁶⁷ Ye, Z. (2009). *Português para Ensino Universitário 2*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, p.355.

⁶⁸ Ye, Z. (2009). *Português para Ensino Universitário 2*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, p.253.

⁶⁹ Ye, Z. (2009). *Português para Ensino Universitário 2*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, p.270.

⁷⁰ Ye, Z. (2009). *Português para Ensino Universitário 2*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, p.265.

⁷¹ Ye, Z. (2009). *Português para Ensino Universitário 1*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, p.189.

⁷² Ye, Z. (2009). *Português para Ensino Universitário 1*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, p.194.

	<p>3. Tradução de frase chinesa para português: “谁想学葡语可以来我们学校。”⁷³ <u>Quem quer aprender a língua portuguesa, pode vir para a nossa escola.</u></p> <p>4. Ligação de duas frases com o pronome interrogativo: “<i>As pessoas têm que pagar a multa. As pessoas têm excesso de bagagem.</i>(quem)”⁷⁴</p> <p>5. texto para leitura: “<i>Quem quiser ir, tem que se inscrever na secretaria do Seminário..</i>.”⁷⁵</p>
Imperativo + Imperativo	<p>1. texto para leitura: “...Saia pela da direita, vire à esquerda e vê logo um edifício alto que diz ‘correios’.”⁷⁶</p>
Locução condicional “Caso contrário”	<p>1. texto para leitura: “...as pessoas não podiam criticar o governo, pois, caso contrário, seriam perseguidas e presas pela polícia política.”⁷⁷</p>
Se + Presente do Indicativo	<p>1. texto para leitura: “Se o prefere mais forte peça uma italiana... Se gosta de um café com muito leite, peça um galão.”⁷⁸</p>
Sempre que + Presente do Conjuntivo/Futuro do Conjuntivo	<p>1. Sistematização gramatical - o uso do tempo verbal do Presente do Conjuntivo: “<i>Sempre que esteja bom tempo, vamos passar o fim de semana no campo.</i>”⁷⁹</p> <p>2. Sistematização gramatical - o uso do tempo verbal do Futuro do Conjuntivo: “<i>Telefona-me sempre que passares por Macau.</i>”⁸⁰</p> <p>3. Preenchimento lacunar (verbo, tempo verbal) e tradução para o português: “<i>O professor vai gostar de ti sempre que ___ (tu, fazer) os trabalhos de casa.</i> Tradução chinesa: _____”⁸¹</p> <p>4. Construção frásica introduzida pela conjunção condicional</p> <p>5. Ligação de frases com a conjunção condicional: “<i>Vou visitar-te. Quando eu tiver tempo. (sempre que)</i>”⁸²</p>
Desde que	<p>1. Sistematização gramatical - uso do tempo verbal do Presente do Conjuntivo: “<i>Qualquer pessoa pode entrar desde que pague o bilhete.</i>”⁸³</p>

⁷³ Ye, Z. (2009). *Português para Ensino Universitário 1*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, p.196.

⁷⁴ Ye, Z. (2009). *Português para Ensino Universitário 2*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, p.296.

⁷⁵ Ye, Z. (2009). *Português para Ensino Universitário 2*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, p.252.

⁷⁶ Ye, Z. (2009). *Português para Ensino Universitário 2*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, p.81.

⁷⁷ Ye, Z. (2009). *Português para Ensino Universitário 2*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, p.88.

⁷⁸ Ye, Z. (2009). *Português para Ensino Universitário 2*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, p.144.

⁷⁹ Ye, Z. (2009). *Português para Ensino Universitário 2*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, p.259.

⁸⁰ Ye, Z. (2009). *Português para Ensino Universitário 2*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, p.292.

⁸¹ Ye, Z. (2009). *Português para Ensino Universitário 2*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, p.265.

⁸² Ye, Z. (2009). *Português para Ensino Universitário 2*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, p.296.

	<p>2. Preenchimento lacunar (verbo, tempo verbal). Tradução para português: <i>"Qualquer um pode inscrever-se no concurso desde que ____ (ser)estudante de português.</i> <i>Tradução chinesa: _____"</i>⁸⁴</p> <p>3. Construção frásica com a conjunção condicional</p>
Enquanto + Futuro do Conjuntivo	<p>1.Ligação de duas frases com o pronome interrogativo: <i>"Eles não sairão daqui. Não lhes é dada uma explicação aceitável.(enquanto)"</i>⁸⁵</p>
Locução "Caso possível"	<p>1. texto para leitura: <i>"Penso fazer o Mestrado e o Doutoramento para depois, caso possível, seguir uma carreira académica."</i>⁸⁶</p>
Locução "Caso contrário"	<p>1. texto para leitura: <i>"...caso contrário, eu iria apresentar uma reclamação às entidades competentes."</i>⁸⁷</p>

Tabela 10 A EC enquanto referência acessória em *Português para Ensino Universitário*

2.3. Breve apreciação dos elementos relevados

Dando consequência à sua orientação geral, no que diz respeito à EC, os conteúdos no manual disseminado na China são apresentados, meramente, a partir da sua formalidade, ignorando a funcionalidade. São apresentados, enquanto foco, apenas as construções hipotéticas e contrafactuais introduzidas por “se” e por “caso”. Os exercícios neste manual, tal como é patente na tabela, destinam-se sobretudo ao treino da flexão verbal. As explicações gramaticais poderiam estar incluídas numa gramática do português como língua materna.

De resto, estas características são idênticas nos dois projetos, onde também, à EC não é dado um papel protagonista na maioria das referências. Em ambos, não há vislumbre de uma estratégia faseada para o tratamento da EC nas suas diferentes vertentes, a metalinguagem usada é pobre e formal e os exercícios que acompanham o desenrolar da apresentação dos conteúdos são também orientados para a forma, para a flexão verbal, sobretudo.

⁸³ Ye, Z. (2009). *Português para Ensino Universitário 2*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, p.260.

⁸⁴ Ye, Z. (2009). *Português para Ensino Universitário 2*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, p.266.

⁸⁵ Ye, Z. (2009). *Português para Ensino Universitário 2*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, p.296.

⁸⁶ Ye, Z. (2009). *Português para Ensino Universitário 2*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, p.307

⁸⁷ Ye, Z. (2009). *Português para Ensino Universitário 2*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, p.108.

3. O trabalho sobre a EC orientado pelo QEER

Como é sabido, em cada nível estabelecido pelo QEER, encontram-se descritos os objetivos de comunicação a nível de quotidiano, de estudo, e de trabalho, tendo em vista as quatro competências primordiais. Contudo, como é natural, o QEER não refere diretamente onde e como a EC intervém nos descritores considerados. No sentido de melhor compreender o modo como as propostas do QEER podem hierarquizar o trabalho sobre a EC tendo em vista as situações de comunicação sugeridas, são ainda tomados como referência os dois manuais de PLE acima referidos. Serão analisados todos os enunciados relacionados com a EC, quer em forma de frase introduzida por conjunções condicionais, quer em forma de frase sem estas mas comportando valor condicional.

3.1. Projeção funcional dos enunciados contendo uma EC no manual *Português XXI*

O estudo vai ser desenvolvido de acordo com os três níveis, sendo elaboradas três tabelas, tal como o manual de Português para Ensino Universitário, sendo que, em cada nível, tal como procedemos anteriormente, cada tipo de função comunicativa é acompanhada com apenas um enunciado exemplificador.

Nível A1

Frase/Enunciado	Unidade	Situação de comunicação
“Vá às compras com o seu novo cartão e ganhe muitos pontos.” ⁸⁸	7	Anúncios publicitários

Tabela 11 Nível A1 – Projeção funcional do enunciado, em consideração da EC no manual *Português XXI*

Nível A2

Frase/Enunciado	Unidade	Situação de comunicação
Tem só a condição de devolver o carro com o depósito de	2	Instrução

⁸⁸ Tavares, A. (2003). *Português XXI 1. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 128.

<i>gasolina conforme estava quando o recebeu.⁸⁹</i>		
<i>No caso de chover no domingo, vamos ficar na piscina.⁹⁰</i>	4	Fazer planos
<i>Com chuva aonde poderemos ir?⁹¹</i>	4	Lamento
<i>“Caso contrário, enfrentamos listas de espera tão grandes, que corremos o risco de morrer antes de ser atendidos.”⁹²</i>	7	Descrição da atualidade
<i>Conhecendo os recursos de que dispõe, as suas capacidades e limites, terá mais possibilidades de vencer os obstáculos do dia a dia com um sorriso nos lábios.⁹³</i>	6	Fazer sugestões

Tabela 12 Nível A2 – Projeção funcional do enunciado, em consideração da EC no manual *Português XXI*

Nível B1

Frase/Enunciado	Unidade	Situação de comunicação
<i>...no caso de receber um teste, faça-o (fazer).⁹⁴</i>	1	Instrução (género)
<i>Ou, no caso de o tempo estar bom, podíamos ir para o Algarve ou para a costa alentejana.⁹⁵</i>	4	Fazer planos
<i>E se fores ao quarto dela, só vês livros de auto-ajuda...⁹⁶</i>	5	Descrição (género)
<i>Quem quiser comer a sopa mais típica, tem de provar o caldo verde com...⁹⁷</i>	6	Fazer sugestões
<i>Crianças até aos 12 anos beneficiam de um desconto de 20% desde que partilhem o quarto com os pais.⁹⁸</i>	6	Anúncios publicitários
<i>Se o desemprego diminuisse, talvez essa situação melhorasse.⁹⁹</i>	7	Dar uma opinião
<i>Portugal terá de conviver nos próximos três anos com 416 mil a 420 mil desempregados... se se levar em conta os ficheiros do Instituto..¹⁰⁰</i>	7	Fazer previsões

⁸⁹ Tavares, A. (2003). *Português XXI 2. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 166.

⁹⁰ Tavares, A. (2003). *Português XXI 2. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 54.

⁹¹ Tavares, A. (2003). *Português XXI 2. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 54.

⁹² Tavares, A. (2003). *Português XXI 2. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 97.

⁹³ Tavares, A. (2003). *Português XXI 2. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 81.

⁹⁴ Tavares, A. (2003). *Português XXI 3. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 12.

⁹⁵ Tavares, A. (2003). *Português XXI 3. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 54.

⁹⁶ Tavares, A. (2003). *Português XXI 3. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 68.

⁹⁷ Tavares, A. (2003). *Português XXI 3. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 84.

⁹⁸ Tavares, A. (2003). *Português XXI 3. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 198.

⁹⁹ Tavares, A. (2003). *Português XXI 3. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 100.

¹⁰⁰ Tavares, A. (2003). *Português XXI 3. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 107.

<i>Todos nós seríamos mais felizes, se</i> . ¹⁰¹	7	Expressar desejo
<i>Se lhe tivéssemos dito mais cedo, ele não tinha combinado outro programa para hoje à noite.</i> ¹⁰²	8	Lamentar
<i>Se é uma pessoa que gosta de se manter a par das notícias, das possibilidades atrás referias, qual ou quais são as suas preferidas?</i> ¹⁰³	10	Pedir opinião

Tabela 13 Nível B1 – Projeção funcional do enunciado, em consideração da EC no manual *Português XXI*

As situações de comunicação (funções comunicativas) subjacentes aos enunciados/ frases que contêm uma EC no manual *Português XXI* são, em suma, as seguintes:

Nível	Funções comunicativas
A1	Dar anúncios publicitários
A2	Dar instruções
	Fazer planos
	Apresentar queixas ou reclamações
	Descrever os acontecimentos, atualidades ou ambiente
	Dar sugestões
B1	Expressar opiniões em relação aos acontecimentos ou atualidades
	Expressar desejos, preferências
	Expressar sentimentos, incluindo pena.
	Fazer previsões
	Pedir opiniões de outrem

Tabela 14 Quadro sinótico das funções socio-comunicativas subjacentes aos enunciados/ frases que contêm uma EC, em *Português XXI*

3.2. Projeção funcional dos enunciados contendo uma EC no manual *Português para Ensino Universitário*

É de realçar que, neste manual, não se definem claramente os níveis do QECR, nem a sua estrutura global está pensada em termos funcionais. As tabelas são

¹⁰¹ Tavares, A. (2003). *Português XXI 3. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 104.

¹⁰² Tavares, A. (2003). *Português XXI 3. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 114.

¹⁰³ Tavares, A. (2003). *Português XXI 3. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, p. 157.

elaboradas a partir da apresentação dos e são indicadas as funções comunicativas que parecem estar na base do enunciado.

Para o nível 1:

Frase/Enunciado	Unidade	Função comunicativa
<i>Quem tem bom emprego, tem boa vida.</i> ¹⁰⁴	11	Expressar opinião

Tabela 15 Nível 1- Projeção funcional do enunciado, em consideração da EC no manual *Português para Ensino Universitário*

3.2.1. Para o nível 2

Frase/Enunciado	Unidade	Situação de comunicação
<i>...Saia pela da direita, vire à esquerda e vê logo um edifício alto que diz "correios".</i> ¹⁰⁵	4	Dar instruções
<i>...as pessoas não podiam criticar o governo, pois, caso contrário, seriam perseguidas e presas pela polícia política.</i> ¹⁰⁶	4	Descrição (género) História/acontecimentos
<i>...se eu não tivesse a pen drive em minha casa no espaço de 3 dias, queria o dinheiro de volta; caso contrário, eu iria apresentar uma reclamação às entidades competentes.</i> ¹⁰⁷	5	Fazer reclamações
<i>A noite não bebemos café. Caso contrário, não vamos conseguir adormecer.</i> ¹⁰⁸	6	Rejeitar uma proposta
<i>Se gosta de um café com muito leite, peça um galão.</i> ¹⁰⁹	6	Dar uma sugestão
<i>Quem quiser ir, tem que se inscrever na secretaria do Seminário...</i> ¹¹⁰	10	Instrução (género)
<i>Penso fazer o Mestrado e o Doutoramento para depois, caso</i>	12	Expressar desejo

¹⁰⁴ Ye, Z. (2009). *Português para Ensino Universitário 1*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, p.189.

¹⁰⁵ Ye, Z. (2009). *Português para Ensino Universitário 2*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, p.81.

¹⁰⁶ Ye, Z. (2009). *Português para Ensino Universitário 2*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, p.88.

¹⁰⁷ Ye, Z. (2009). *Português para Ensino Universitário 2*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, p.108.

¹⁰⁸ Ye, Z. (2009). *Português para Ensino Universitário 2*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, p.139.

¹⁰⁹ Ye, Z. (2009). *Português para Ensino Universitário 2*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, p.144.

¹¹⁰ Ye, Z. (2009). *Português para Ensino Universitário 2*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, p.252.

<i>possível, seguir uma carreira acadêmica.¹¹¹</i>		
<i>Se tivéssemos uma casa nossa, já não precisaríamos de pagar a renda todos os meses!¹¹²</i>	13	Expressar desejo
<i>Se chover, jantamos em casa.¹¹³</i>	11	Fazer planos

Tabela 16 Nível 2- Projeção funcional do enunciado, em consideração da EC no manual *Português para Ensino Universitário*

As situações de comunicação (funções comunicativas) subjacentes aos enunciados/ frases que contêm uma EC em *Português XXI* e em *Português para Ensino Universitário* são seguintes:

1. Dar instruções na deslocação do espaço
2. Descrever História/acontecimentos
3. Fazer reclamações
4. Rejeitar uma proposta
5. Dar uma sugestão
6. Dar um aviso
7. Fazer anúncios
8. Dar uma instrução
9. Expressar pensamento
10. Expressar desejo
11. Fazer plano
12. Expressar opinião
13. Pedir opinião

A mera listagem das funções comunicativas contidas ou subjacentes nos manuais quando se está em presença de uma construção/sequência condicional permite afirmar que um trabalho de base funcional ou comunicativa é possível e até facilitado pelas propostas presentes na arquitetura do QECR. De facto, a maioria dessas funções comunicativas não são exploradas, enquadradas e postas ao serviço de uma apresentação da EC aos alunos. Este levantamento, que numa primeira análise não teria pertinência, vem a encontrá-la nas notas reveladas dos programas na próxima secção porque, confirmará a prevalência dos descritores para as funções, sem a atenção ou coerência com os elementos gramaticais que os realizam.

¹¹¹ Ye, Z. (2009). *Português para Ensino Universitário 2*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, p.307

¹¹² Ye, Z. (2009). *Português para Ensino Universitário 2*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, p.336.

¹¹³ Ye, Z. (2009). *Português para Ensino Universitário 2*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, p.294.

4. A EC nos programas de PLE

4.1. Na China

Esta secção para a análise de programas fica bastante aquém do que havíamos pensado. Com efeito, uma análise dos programas permitiria revelar o essencial e, porventura o detalhe do que nós procuramos: perceber o modo como a EC e as suas bases estruturais são trabalhadas no *curriculum*. Porém, apesar dos esforços junto da UM, o IPM, a UEEP, e a CUC, não foi possível obter mais do que a distribuição do horário pelas atividades académicas, ou seja, o tipo de aulas. Por outro lado, os programas a que tivemos acesso não são específicos quando se referem aos itens gramaticais na sua relação com as funções comunicativas; bastas vezes centram-se na frase, na estruturação da oração condicional, no Pretérito Perfeito do Conjuntivo ou oração concessiva, etc.,

Seguidamente, faremos uma breve referência aos programas de PLE na China e em Macau (Anexo II). Como acima se disse, foram contatadas várias instituições onde o ensino de PLE existe, das quais destaco:

Universidade de Macau;

Instituto Politécnico de Macau;

Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim;

Communication University of China;

Nestes *curricula*, globalmente, o longo dos quatro anos da licenciatura de PLE, a compreensão e produção da leitura, exceto no primeiro ano, têm preponderância sobre as outras competências, sendo que à gramática está também reservado um papel muito importante, designadamente, no programa da CUC. No caso do programa de Macau, o tempo reservado à compreensão da leitura concentram a maior atenção, sendo a percentagem das restantes competências equilibrada. É de realçar que, no terceiro ano, as duas competências de compreensão do oral e de produção oral são ignoradas,

Sabemos, por experiência própria, que ao fazer estas afirmações a partir dos elementos curriculares disponíveis, elas não representam verdadeiramente o que se passa no terreno, desde logo porque a designação das disciplinas não dá razão ao predomínio do trabalho sobre a gramática da língua, e este está muito longe de ser lançado em bases comunicativas e funcionais. A presença sobre o lugar e o cuidado no

trabalho sobre a expressão da condição fica, portanto, absolutamente anulada.

4.2 A EC nos programas de PLE em Portugal - ICLP

Diferente dos programas da China continental e de Macau destinados aos universitários chineses, que são divididos em disciplinas, *Curriculum* do ICLP encontra-se elaborado de acordo com os diversos níveis definidos pelo QECR, sendo a carga horária de 200 horas para os cursos regulares.

O *curriculum* do ICLP compõe-se, para os níveis consultados de B1, B2 e C1, de várias disciplinas com uma carga horária diversa. As disciplinas para o nível B1 e B2 são: Atividades de Imersão, Estrutura e Funcionamento da Língua, Compreensão Oral e Escrita, Conversação, Cultura Portuguesa Contemporânea e Oficina de Escrita. No caso do C1, mantêm-se as duas primeiras disciplinas referidas para o B1 e B2, mas as restantes são substituídas por Portugal Através dos Media, e Técnicas de Expressão Oral e Escrita, às quais se acrescentam duas disciplinas de cultura, uma mais orientada para a vertente de história, e a outra para a literatura. Deste conjunto de disciplinas através do qual se cumpre curriculum, vamos concentrar-nos, sobretudo, nos programas da Estrutura e Funcionamento da Língua.

Estes programas estão organizados em torno de objetivos que podem ser considerados comunicativos; porém, nos conteúdos, dando razão ao nome da disciplina enumeram-se os factos linguísticos a partir duma perspectiva estrutural. Assim, dificilmente é esperável que apareça a EC como referência. No caso do programa do B1, em “objetivos gerais de aprendizagem”, há uma referência que pode cumprir o desidrato de trabalhar a EC, por exemplo, “aprofundar o conhecimento das estruturas frásicas simples e complexas na estrutura” pode autorizar o trabalho sobre a condição. Em “estrutura de frases simples e complexas”, no ponto “Conteúdos”, (2.6. Verbo), os do seguinte modo:

2.6. Verbo

2.6.1. Conjugação

2.6.2. Modos e tempos (indicativo – pretérito perfeito e mais-que-perfeito composto – condicional, conjuntivo – presente –, infinitivo pessoal simples e composto e particípio passado)

2.6.3. Auxiliares (de tempo e da passiva)

Programa da disciplina “Estrutura e Funcionamento da Língua”, ICLP, 2016, Conteúdos

Como se pode verificar, em 2.6.2, enumeram-se modos e tempos necessários (indicativo, pretérito perfeito e mais-que-perfeito composto, condicional, conjuntivo, presente, infinitivo pessoal simples e composto e particípio passado). Com esta referência aos modos e tempos, é suposto que, nas aulas, nos dobramentos dos programas para as aulas nos diferentes grupos, os professores possam incluir a EC na medida em que os tempos e modos verbais já o permitem. Porém, ficamos sem saber qual o introdutor considerado e o modo como este é feito.

No programa de B2, Estrutura e Funcionamento da Língua IV, em “objetivos gerais de aprendizagem”, podemos ver “Reconhecer marcadores discursivos (temporais, aditivos, adversativos, explicativos, conclusivos e reformulativos)” e em “objetivos”, “Aprofundar o conhecimento das estruturas frásicas simples e complexas” que, tal como se disse para o programa do B1, permite adivinhar que as questões da EC possam ser trabalhadas. Nos “conteúdos”, mais uma vez, só é possível vislumbrar, no ponto “2.3 Verbo”, algum aspeto que possa relacionar com a EC - em 2.3.1., refere-se a conjugação, em 2.3.2., Modos e tempos (pretérito imperfeito do conjuntivo e futuro do conjuntivo). Dificilmente, a partir daqui, é possível assegurar que no B1 e no B2, os professores tiveram ocasião de trabalhar as diversas incidências da EC. Sabemos que isto ocorre e é esse o pensamento institucional - o reemprego e a interpretação do currículo em programas individuais para cada turma fará o tratamento detalhado do que aqui gostaríamos de apreciar. No programa do nível C1, há um procedimento idêntico na medida em que são referidas como “objetivo” três expressões: a causa, a condição, e a concessão, enquanto nas estruturas correspondentes ou ao serviço destas expressões, elencam-se “orações causais com recurso ao indicativo, conjuntivo e infinitivo pessoal simples e composto, orações condicionais com tempos simples e compostos do conjuntivo e locuções prepositivas, orações concessivas com tempos simples e compostos do conjuntivo e locuções prepositivas”. Em suma, referem-se os tempos simples e compostos, mas não se mencionam os introdutores nem as situações de comunicação que enquadram verdadeiramente a EC..

Na verdade, e fazendo um balanço possível, parto do princípio que este *curriculum* será desenvolvido em programas para as diferentes turmas e, assim esses programas terão, em maior detalhe, uma estratégia para o ensino da EC.

4.3. A EC nos programas de PLE em Portugal - DSLC

A situação e o contexto de ensino no ICLP, propiciando uma coordenação atempada e facilitada pela presença física dos intervenientes, não é comparável à dos docentes que usam o *Curriculum* do IC pelo que conjunto de Programas B1, B2 e C1, do Documento de trabalho 2012 é, possivelmente, o documento programático mais cuidado, detalhado, descrevendo todas as áreas de incidência de um programa de língua não materna.

Num levantamento exaustivo das referências no enunciado programático que poderão direta ou indiretamente estar relacionadas com a EC, vemos previsto para o nível B1 em *Competências Gerais*, o ponto 4, *Conhecimento da Língua*, “controlar e usar estruturas gramaticais correntes e complexas, designadamente pronominalizações e **marcadores discursivos**”ⁿⁱ (DSLC / Programa B1 - Documento de trabalho, 2012: 10) e em *Competências Linguísticas e comunicativas/Referencial de Textos*, alínea m) “**Condições**, possibilidades e impossibilidades de realização de uma ação” (DSLC / Programa B1 - Documento de trabalho, 2012: 15). Em *Leitura*, no ponto 2 de *Referencial de Textos* são mencionados “**Conectores** de exclusão, finalidade, **condição**, conclusão” (DSLC / Programa B1 - Documento de trabalho, 2012: 17). Ainda em *Conhecimento da Língua*, para além da enumeração dos tempos verbais, na alínea e) apresenta-se “(...) **Subordinação**: temporal, causal, comparativa, consecutiva, final, **condicional**” (DSLC / Programa B1 - Documento de trabalho, 2012: 25) .

São, portanto, escassas as referências que tenham a ver com a EC. Mesmo quando referidos alguns elementos (cf. marcadores discursivos, conetores), em lugar algum é possível perceber quais os introdutores a trabalhar no nível B1 e, sabemos quão importantes eles são para determinar a estrutura da oração condicional. Também sabemos que nem todos deverão ser trabalhados neste nível. Nunca por nunca, a formulação da hipótese é referida, nem tão pouco as bases gramaticais em que ela assenta em português. Em *Competências Gerais, Conhecimento da Língua*, a perspectiva de apresentação é, aparentemente, de pendor formal, como o enunciado da primeira citação aqui feita parece sublinhar “controlar e usar estruturas gramaticais correntes e complexas...” (DSLC / Programa B1 - Documento de trabalho, 2012: 10). Vejamos como se apresentam as categorias no programa de B2:

A primeira referência inclui a expressão da hipótese, em *Competências Gerais*, ponto 1, *Compreensão, produção e interação oral, na alínea K)* “Comentar factos e acontecimentos, especulando sobre causas, consequências e **hipóteses**” (DSL / Programa B2 - Documento de trabalho, 2012: 9). Em *Competências Linguísticas e comunicativas/Referencial de Textos, no ponto 1, c)* “Reconhecer / interpretar, em trocas verbais ou intervenções sobre os temas de referência supracitados (conversas, debates, entrevistas, reportagens, documentários, filmes) (...) Formulação de **hipóteses**, probabilidades e possibilidades.(...) j) Enunciar / expressar e questionar (sobre): **Condições**, possibilidades, impossibilidades e probabilidades, em situações reais e **hipotéticas.**” (DSL / Programa B2 , Documento de Trabalho, novembro 2012: 13-14). Em *Leitura, d.* “Compreender processos de construção da informatividade textual (escolhidacoerência e coesão): Conectores: adição; ordenação; relação contrária; comparação; temporalidade; causalidade / consequência; finalidade; **hipótese / condição**; concessão.” (DSL / Programa B2 , Documento de Trabalho, novembro 2012: 17).

Fica patente que o programa de B2 dedica mais importância à EC, como vimos nas referências, em mais de uma rubrica programática. Também fica estabelecida, de forma subjacente, uma articulação com as diversos pontos programáticos, designadamente entre os mais orientados para a função e os orientados para a forma. Paradoxalmente, em *Conhecimento da Língua*, no ponto 4. *A Frase: constituintes frásicos*, o ponto especificamente destinado às referências mais formais, concretizando os elementos gramaticais necessários às funções (tenha-se em mente o ponto com funcionalidade idêntica do programa do nível B1), faz-se referência à “Subordinação: Comparativa, concessiva, consecutiva”, mas a condicional não é mencionada. Os processos de subordinação comparativa e consecutiva repetem o programa anterior, mas a condição, aparentemente é tida como adquirida. Também não será no nível C1 que estas lacunas irão ser superadas uma vez que não é referido nenhum trabalho específico:

Os conteúdos gramaticais estão explicitados no programa do nível B2, que retoma, também, todos os conteúdos dos programas dos níveis anteriores.

a. Em termos morfosintáticos, acrescente-se o uso do infinitivo impessoal, das formas fracas e fortes do particípio passado, dos tempos

compostos.

DSL/C/ Programa C1, Documento de Trabalho, novembro 2012:

Por agora, reste-nos concluir, desta abordagem, as seguintes ideias:

Em primeiro lugar, não há um faseamento visível para a EC. As estruturas que suportam a EC surgem distribuídas, sobretudo, nos programas B1, B2 e C1. Nenhum programa estabelece uma relação linear e horizontal entre as funções ou os atos de fala e as estruturas que os suportam. Tão pouco essa articulação é suficiente entre os temas, tópicos e tarefas mais adequados ao trabalho sobre a EC (cf. *expressar desejos, fazer planos*, entre outros). Dá-se toda a centralidade ao modo Condicional e aos tempos verbais típicos para o uso da EC. A única situação, nos programas consultados, em que há referência à expressão da “hipótese” (DSL/C / Programa B2 - Documento de trabalho, 2012) não se apresenta qualquer articulação com os recursos gramaticais requeridos e sabemos quão importante é o raciocínio hipotético na EC.

De acordo com o que já foi apreciado também nos manuais analisados, concluímos que, porventura, o ensino, a distribuição dos conteúdos curriculares referentes à EC estará na interpretação do professor, na sua visão e experiência. Suspeitamos que a EC, de resto como outras formas de expressão essenciais para a comunicação quotidiana em português, sejam mais trabalhadas em bases tradicionais, estruturais e formais e menos em moldes funcional e comunicativa como se espera no ensino de uma LE. Suspeitamos, ainda, que o trabalho não seja sempre baseado numa estratégia pré-estabelecida para o ensino de uma microexpressão como é a da EC. ¹¹⁴

¹¹⁴ Em todas as referências aos programas, os elementos sublinhados a negrito são da nossa responsabilidade.

Capítulo III

Uma abordagem sustentada para o ensino/aprendizagem da EC

Neste capítulo, serão apresentadas algumas sugestões para o ensino/aprendizagem da EC em ambiente de PLE, seja pensado para os alunos na China, seja pensado para os alunos em Portugal ou noutro qualquer espaço da aprendizagem.

Tendo em conta o que foi anteriormente apresentado sobre as propostas dos manuais e as principais dificuldades dos alunos, verificamos que existe qualquer coisa que corre mal na apresentação da EC aos alunos que não são portugueses. Na verdade, não há dados concretos sobre a razão da ocorrência destas dificuldades, contudo, com base na minha experiência pessoal e nos dados recolhidos dum trabalho visando o uso do modo verbal do Conjuntivo, realizado no âmbito do mestrado de PLE, ficaram claras algumas ideias que coincidem com as minhas próprias: os alunos contactaram, conhecem e não têm grandes dificuldades em utilizar os tempos e modos necessários para a EC, até porque são capazes de fazer exercícios estruturais sem cometerem muitos erros. Porém, o que se constata é que os alunos não conseguiram interiorizar o modo como os portugueses elaboram o seu raciocínio hipotético e, em consequência, a própria

EC.

1. Princípios de apresentação

Para a elaboração das minhas propostas, recorri às próprias propostas do QECR sobre o desenvolvimento da aprendizagem nos diversos níveis e proponho um alinhamento que corresponde, *grosso modo*, à minha reflexão sobre as inquietações apresentadas pelos alunos. Este alinhamento que será, adiante, apresentado está submetido a vários princípios que passo a nomear.

O primeiro princípio tem a ver com o primado da função socio-comunicativa. Tentarei que, nas minhas propostas, a tónica principal seja colocada, não apenas na estrutura, no modo e no tempo verbal e na forma verbal, mas também na função socio-comunicativa. Por um lado, terei em consideração a natureza das hipóteses, por outro, a da própria expressão. Terei em mente que o aprendente, quando lhe é apresentada a EC utilizando a conjunção “se”, pela primeira vez, mesmo que se guie pela intenção interlocutória subjacente, acaba por ser orientado para as questões estruturais tão rapidamente que não tem tempo para interiorizar verdadeiramente o ato de comunicar exprimindo uma condição.

O segundo princípio é o de apresentar textos autênticos baseados em situações autênticas e portanto, com uma forte contextualização, para que os alunos não sejam colocados perante situações inimagináveis ou de difícil interpretação, de forma a que não os leve a concentrarem-se mais uma vez apenas na questão formal.

Em terceiro lugar, após um estudo do currículo habitual de PLE, fazer este escalonamento das matérias relacionadas com a EC, distribuindo-as pelo currículo, coincidir com o nível de aprendizagem do aluno e, sobretudo, com um tópico curricular favorável. É muito importante que cada proposta tenha suporte num texto cujo tópico curricular seja natural e não apareça ao aluno como proposta meramente estrutural.

Finalmente, o quarto princípio é o de tentar, sempre que o momento o aconselhe, elaborar esquemas tanto quanto possível também centrados na função que correspondam a uma sistematização do subtópico de gramática pretendido.

O seguinte alinhamento de ideias ou sugestões não pretende constituir-se em unidade(s) didática(s) com estrutura e organização própria(s). De resto, o que resulta de

mais significativo das nossas reflexões anteriores quanto às abordagens disponíveis nos manuais é a rigidez processual e o privilégio da forma sobre o sentido, imperfeições que procuraremos evitar através de uma apresentação sem dogmatismos nem grandes restrições. Stávelerão, portanto, sugestões abertas com textos, possíveis explorações e elementos de sistematização gramatical apontando para um alinhamento possível e adaptável às circunstâncias e contextos.

2. Apresentação de propostas de didatização

Passo a apresentar uma sequência de propostas que podem ser vistas no seu conjunto, na tabela 17 (pág. 67).

Consideremos, em primeiro lugar, o nível A2, as propostas programáticas e as realidades em aula. O que pode acontecer no quotidiano letivo de um grupo com relativa capacidade comunicativa é que, mesmo sem que um aluno tenha alguma vez acedido aos recursos para a expressão da condição, acaba por estar envolvido em situações de comunicação em que tem necessariamente de exprimir uma hipótese ou condição. Ao fazê-lo, usa por via de regra o modo Indicativo no Presente numa oração introduzida por “se”, que são os recursos com que se familiarizou; porém, esta situação só se adequa, em português, a certos casos em que se produza uma implicação entre o antecedente e o conseqüente ou se se tratar de generalizações; princípios ou leis. Os professores em geral optam por aceitar as escolhas dos alunos porque, se por um lado, introduzir a correção corta o fluxo da comunicação, por outro, a condição não faz parte dos conteúdos programáticos.

Estas práticas ocorrem em grupos com alguma desenvoltura do ponto de vista comunicativo e estendem-se pelas aulas do nível B1 até que a EC seja trabalhada, o que tem como consequência a forte possibilidade de o aluno interiorizar hábitos de uso de estruturas erróneas. Sabe-se que a EC, canonicamente, só está programada a partir do nível B1, mas refletindo sobre o que acima dissemos acerca da fossilização de maus hábitos linguísticos por parte dos alunos, em grupos com maior comunicabilidade, achamos que, se o professor achar conveniente, poderá evitar a instalação do erro, começando por trabalhar a alternativa da expressão da EC introduzida por “No caso de”, já que o Infinitivo, é um modo verbal conhecido desde o nível de A2. Apresentaremos

em outro momento uma sugestão de exploração textual e de sistematização gramatical para orações introduzidas por “No caso de”. Em princípio, será sempre preferível antecipar um trabalho sobre a EC mesmo que assente em soluções linguísticas menos frequentes na língua do que as construções introduzidas por “se” como é o caso de “No caso de”; além disso, esta construção está praticamente limitada à expressão não factual¹¹⁵, o que evita confusão por parte dos aprendentes.

2.1. Construções hipotéticas e contrafactuais – nível B1

O nível B1 será o momento canonicamente previsto para o ensino da EC, tendo em vista os tópicos comunicativos e linguísticos já do conhecimento dos alunos, designadamente no que diz respeito aos tempos e modo verbal (conjuntivo). Nesta proposta, e tendo em consideração a generalidade dos programas, achamos vantajoso associar o trabalho sobre a EC às funções socio-comunicativas de *expressar desejos e preferências*, bem como *compreender e dar conselhos*:

Situação de comunicação (criada em aula): Expressar desejos e preferências

Contexto: O Primeiro-ministro de Portugal não apoia a proposta do PS sobre a redução do IVA das touradas a partir do próximo ano e espera que a proposta do Governo passe. Primeiro-ministro não avança se vai impor disciplina de voto por se tratar de uma "matéria fiscal" e não de "consciência". António Costa espera que proposta do Governo vença.

¹¹⁵ Temos consciência de que, com alguma frequência, se podem registar nos hábitos linguísticos dos portugueses, ocorrências contrafactuais introduzidas por “No caso de”.

Primeiro-ministro não avança se vai impor disciplina de voto por se tratar de uma "matéria fiscal" e não de "consciência". António Costa espera que proposta do Governo vença.

O primeiro-ministro, António Costa, admite que há uma "divergência" entre o grupo parlamentar e o Governo sobre a descida do IVA para as touradas e manifestou-se "surpreendido" com a posição dos deputados socialistas. "Estou surpreendido, lamento, se fosse deputado votaria contra", disse António Costa esta tarde em declarações aos jornalistas.

O primeiro-ministro referia-se à decisão do grupo parlamentar do PS de fazer uma proposta de alteração ao Orçamento do Estado para 2019 que implica baixar o IVA das touradas para os 6%, tal como outros espetáculos de cultura como proposto no documento.

"Estou muito surpreendido com esta iniciativa do grupo parlamentar do PS. Se fosse deputado, votaria contra. Espero que a proposta do Governo passe e que haja uma redução da taxa do IVA" para os espetáculos de dança, teatro, etc, "mas que não haja uma redução da taxa do IVA para os espetáculos tauromáquicos", disse.

(...) "O que estamos a discutir nem é sequer uma matéria de opções em relação à atividade cultural: é política fiscal. É saber em que áreas damos benefícios fiscais", referiu.

Questionado sobre se este episódio revela mal-estar entre o grupo parlamentar e o governo, Costa referiu que se trata de um "exercício da sua liberdade" dos deputados uma vez que o "grupo parlamentar" é "autónomo, tem liberdade e auto-determinação". Mas acabou por admitir: "É manifesto que há uma divergência entre o grupo parlamentar e o Governo".

António Costa explicou ainda a viva voz que não é uma contradição ter estado numa corrida de touros no Campo Pequeno e o que agora defende, como foi apontado pelo PSD.

"Poderia ter mudado de opinião porque passaram 8 anos" desde que esteve nessa corrida. Mas não mudou, garantiu. "Estive numa tourada em representação da autarquia. Foi a única vez que estive", afirmou. "A câmara aprovou por unanimidade uma medalha da cidade e como presidente da câmara competia-me fazer o que fiz, que foi representar. Foi assim que agi, não há qualquer contradição", disse.¹¹⁶

Exploração > desconstrução da situação comunicativa:

Frase do Primeiro-ministro

Se fosse deputado, votaria contra.¹¹⁷

Questionamento: O Primeiro Ministro é deputado?

Ele quer colocar-se na situação de deputado?

No passado ou no presente/futuro?

116

<https://www.publico.pt/2018/11/15/politica/noticia/antonio-costa-proposta-ps-surpreendido-lamento-deputado-votaria-1851255> (Consultado a 17 de dezembro de 2018)

Corolário do questionamento: os alunos são levados a entender os elementos contextuais que lhe permitem entender, completamente, as palavras do Primeiro Ministro “Se fosse deputado, votaria contra”.

Poderão, então, ser envolvidos em tarefas que os coloquem, direta ou indiretamente, em situações contextuais paralelas, onde claramente entendam a relação de implicação entre antecedente e consequente e a possibilidade de *expressar uma condição irreal, hipotética, improvável de realizar no presente ou pouco provável no futuro*.

Sugere-se que o tempo verbal na oração consequente seja o Imperfeito do Indicativo, guardando-se para mais tarde a introdução da forma condicional.

As tarefas desenhadas, então, terão além do que acima foi dito, a vantagem de permitir ao aluno interiorizar o recurso linguístico “Se + Imperfeito do Conjuntivo + Imperfeito do Indicativo”. Procurar-se-á propor tarefas aos aprendentes em que a expressão da condição irreal, hipotética, improvável tenha respaldo na vivência individual ou coletiva do grupo, em que a expressão do desejo (impossível) seja o pretexto. Estas tarefas podem envolver a construção de situações comunicativas que partem de uma impossibilidade (cf. “não temos tempo para corrigir o TPC antes do intervalo, se...”) até à sugestão de um texto escrito com ingredientes paradoxais (cf. “imagine que era Presidente do seu país, o que iria fazer?”)

Será, então, oportuno iniciar um novo momento de aprendizagem da EC.

Situação de comunicação: Compreender e Dar conselhos

Recurso linguístico: Se + Futuro do Conjuntivo + Presente do Indicativo

Contexto: Quando ocorre um sismo, o que podemos fazer para nos protegermos próprios? Veja as medidas seguintes aconselhadas pela Autoridade Nacional de Proteção Civil.

Texto

O que fazer em caso de sismo

Dentro de casa ou dentro de um edifício deve evitar a utilização das escadas e nunca utilizar elevadores. Abrigue-se no vão de uma porta interior, nos cantos das salas ou debaixo de uma mesa ou cama. Mantenha-se afastado das janelas, espelhos ou

chaminés e evite estar próximo de objetos que possam cair. Caso se encontre no rés-do-chão de um edifício, e no caso da rua ser larga, é preferível que saia e, caminhando sempre pelo meio da rua, que se dirija para um local aberto.

Se estiver na rua deve dirigir-se para um local aberto caminhando com calma, sem correr. Não vá para casa. Mantenha-se afastado dos edifícios, em particular daqueles antigos, altos ou isolados, dos postes de eletricidade e de quaisquer outros objetos que possam estar em risco de cair. O mesmo se aconselha no caso de taludes e muros que possam ruir.

***Num local com uma grande concentração de pessoas** deve evitar precipitar-se para as saídas já que podem ficar facilmente obstruídas. Fique no interior do edifício até que o sismo cesse, altura a partir da qual deve sair, com calma, mantendo-se sempre atento a objetos que possam cair tais como candeeiros e fios eléctricos. Se estiver no interior de uma fábrica, deve manter-se afastado das máquinas.*

***Os locais mais seguros** onde pode procurar abrigo são os vãos de portas interiores, preferencialmente os das paredes-mestras, os cantos das salas, debaixo das mesas, camas e outras superfícies estáveis e quaisquer lugares longe das janelas, espelhos, chaminés e ainda de objetos, candeeiros e móveis que possam cair. Para além destes últimos, as saídas, o meio das salas e os elevadores são os locais mais perigosos.*

É fundamental que, acima de tudo, se mantenha calmo, evitando o pânico e contribuindo para que as outras pessoas também se mantenham serenas.¹¹⁸

Exploração > desconstrução da situação comunicativa:

Se estiver na rua deve dirigir-se para um local aberto caminhando com calma, sem correr.¹¹⁹

Questionamento: Você está na rua no momento em que lê o texto?

Acha que é possível ir na rua (um dia, no futuro) e ocorrer um sismo?

¹¹⁸ <https://www.jn.pt/sociedade/interior/o-que-fazer-em-caso-de-sismo-1450042.html>(Consultado a 17 de dezembro de 2018)

¹¹⁹ <https://www.jn.pt/sociedade/interior/o-que-fazer-em-caso-de-sismo-1450042.html>(Consultado a 17 de dezembro de 2018)

Elementos para as tarefas seguintes: Partir da situação concreta do grupo (ou de cada elemento constituinte) criando situações hipotéticas (cf. “Se eu for ao Brasil, faço....”).

O número e o âmbito das tarefas a propor será determinado pela reação do grupo. A proposta textual contém construções imperativas na oração conseqüente, o que permite um trabalho menos guiado pela estrutura sintática e alguma flexibilidade nas tarefas a propor.

Estaremos em condições de fazer a primeira reflexão gramatical, que tem toda a vantagem de partir da comparação das situações dos dois textos e das tarefas já realizadas. Será, então, feita uma sistematização (Gráfico 3).

Se	Etapas de desenvolvimento	Nível	Função comunicativa (programa)	Recursos linguísticos
	1	B1	Expressar desejos, preferências	Se + Imperfeito do Conjuntivo + Imperfeito do Indicativo/Condicional
			Compreender e Dar conselhos	Se + Futuro do Conjuntivo + Presente do Indicativo

Gráfico 3 1ª abordagem da EC: função comunicativa e recursos linguísticos

Antes de avançar para novos elementos, dever-se-á, então introduzir a questão da formalidade envolvida nas escolhas dos tempos verbais na oração conseqüente.

No caso concreto, tem a ver com as escolhas adequadas para situações de maior formalidade (o Futuro Simples do Indicativo, ou o Condicional, na oração principal), ou seja, situações de formalidade oral alta e, tendencialmente, do texto escrito. É bom sublinhar quão importante é esta questão por envolver, não só o domínio da estrutura, como o conhecimento suficiente para ler os elementos contextuais, sempre difíceis para o aprendente. Podemos, sem receio de sermos refutados por um estudo futuro, antecipar que é um aspeto muito pouco trabalhado pelos professores.

As tarefas para este trabalho incluirão contextos de formalidade contrastiva e será aconselhável o apoio do professor para uma reflexão conveniente. Então, a sistematização gramatical pode assumir a forma que se sugere no Gráfico 4:

Se

Situações (Hipóteses)	Antecedente (Forma verbal)	Consequente (Forma verbal)	Grau de formalidade (relações)
Hipotética (Na hipótese de um sismo...)	Futuro Conjuntivo	Presente do Indicativo/Imperativo	- Formal Texto oral
		Futuro do Indicativo	+ Formal Texto escrito
Irreal (O Primeiro-Ministro não é deputado)	Imperfeito Conjuntivo	Imperfeito do Conjuntivo	- Formal Texto oral
		Condicional	+ Formal Texto escrito

Gráfico 4 Grau de formalidade em construções hipotéticas e irrealis

2.2. “No caso de”; expressão não factual

Como anteriormente foi explicado, consideramos que as construções introduzidas por “No caso de” podem ter lugar na aprendizagem da EC, desde o nível A2, em situações limites, dado que o uso do Infinitivo é trabalhado neste nível e que a construção está praticamente limitada à expressão não factual, evitando-se paradoxos interpretativos por parte dos aprendentes. Apresentamos, de seguida, uma proposta textual e uma sistematização gramatical, que associamos por conveniência à situação de comunicação “relatar acontecimentos”:

Situação de comunicação: Relatar acontecimentos.

Recurso linguístico: Locução condicional “No caso de”.

Contexto: Com o programa de gratuidade e reutilização de livros, os manuais escolares estão gratuitos e reutilizados na escola em Portugal. No final do ano letivo, os alunos devem devolver os seus livros, caso contrário, não recebem livros do ano letivo seguinte. Quanto a este programa, os pais tem muitas dúvidas.

Texto:

*No final deste primeiro ano do programa de gratuidade e reutilização de livros, há muitos pais com dúvidas face a várias informações contraditórias. A Renascença esclarece.
Depois de o Estado ter cedido manuais escolares aos*

cerca de 80 mil alunos do primeiro ano do primeiro ciclo, chegou o momento da devolução. Por isso, os pais estarão a receber indicações das escolas sobre como devem proceder. Mas têm-se levantado dúvidas sobre um eventual pagamento no caso de os alunos quererem manter os livros.

Na Manhã da Renascença, a secretária de Estado adjunta e da Educação garantiu que quem não entregar os manuais (porque se extraviaram, por exemplo) não tem de os pagar.

“Nesses casos, que consideramos neste momento extremos, os pais não receberão o livro equivalente do segundo ano. Mas isso é algo que terá de ser analisado caso a caso e, de acordo com a circular que enviámos, será em casos muito residuais”, afirmou.

Alexandra Leitão sublinha que esta regra não se aplicará aos “alunos da ação social escolar” (...).

As regras do programa de gratuidade e reutilização de manuais escolares são conhecidas desde o início. Ao receberem os livros, “os encarregados de educação assinaram um papel em que se diz que no fim teriam de devolver o manual, desejavelmente em condições de reutilização”, afirma Alexandra Leitão (...).

Na Renascença, a secretária de Estado adjunta e da Educação dá o exemplo de um aluno sempre cuidadoso que teve um azar com o livro e um aluno desastrado, que tem sistematicamente uma utilização desadequada. “São os professores, que estão próximos dos alunos, que sabem distinguir as duas situações”.

Alexandra Leitão diz que, “desejavelmente”, se deve “escrever no livro sempre a lápis”, devendo os professores desenvolver “estratégias na sala de aula que permitam uma utilização a lápis e que o livro possa ser reutilizado”.¹²⁰

Exploração > desconstrução da situação comunicativa:

*Mas têm-se levantado dúvidas sobre um eventual pagamento no caso de os alunos quererem manter os livros.*¹²¹

Questionamento: É uma verdade que os alunos querem manter os livros?

É possível que os alunos queiram manter os livros no passado, ou no presente/futuro?

¹²⁰

<https://rr.sapo.pt/noticia/86894/quem-nao-devolver-os-manuais-escolares-nao-tera-livro-no-2-ano>(Consultado a 17 de dezembro de 2018)

¹²¹

<https://rr.sapo.pt/noticia/86894/quem-nao-devolver-os-manuais-escolares-nao-tera-livro-no-2-ano>(Consultado a 17 de dezembro de 2018)

Terá lugar, após tarefas adequadas para o uso da EC com esta estrutura, uma breve reflexão sublinhando que locução condicional “no caso de” pode ser empregue para descrever um facto, tal como o que se encontra no texto e que o verbo na oração subordinada introduzida por “no caso de” deve encontrar-se no Infinitivo Pessoal. Sublinhar-se-á o valor semântico da locução “no caso de” e a sua proximidade com outras formas de dizer como “em caso de”; porém, a oração subordinada de “em caso de” não ocorre, por norma, com uma forma verbal, mas sim o substantivo. A sistematização gramatical que propomos está patente no Gráfico 5, sendo o “grau de formalidade” mais ou menos explorado, consoante o momento de aprendizagem em que os alunos se encontrarem. No Nível A2 tais considerações poderão ser evitadas, retirando-se, portanto, a coluna correspondente no Gráfico.

Sistematização gramatical:

No caso de	Situações (Hipótese)	Antecedente (Forma verbal)	Consequente (Forma verbal)	Grau de formalidade (relações)
	Hipotética (Na hipótese de os alunos quererem manter os livros...)	Infinitivo Pessoal	Presente Indicativo do	- Formal Texto oral
			Futuro Indicativo do	+ Formal Texto escrito

Gráfico 5 “No caso de”- expressão não factual

2.3. Do presente e futuro ao passado da EC

O segundo momento está relacionado com as diversas outras formas de recorrer ao modo conjuntivo, largamente exploradas nos cadernos de exercícios propostos aos alunos sob a forma de exercícios lacunares estruturais. O uso do Pretérito Mais-Que-Perfeito Composto do Conjuntivo é imprescindível para completar o leque de situações envolvendo a EC e deverá ser trabalhado o mais brevemente possível (início do nível B2), até porque os alunos acabando de interiorizar a estrutura “Se + Imperfeito do Conjuntivo + Imperfeito do Indicativo/Condicional” e “Se + Futuro do Conjuntivo + Presente do Indicativo/Futuro do Indicativo”, destinadas a situações presentes ou futuras,

vão necessitar imediatamente de referir-se, em aula, a contextos e situações do passado, por muito que se queira evitar. A nossa proposta é não deixar passar demasiado tempo entre a primeira etapa e a que trabalha situações do passado e permitir o aprofundamento e a consolidação do hábito, que os alunos já criaram, de lançar frase introduzida pela conjunção condicional “se”.

Deste modo, os aprendentes são levados a interiorizar a ideia do uso de “se + Mais-Que-Perfeito Composto + Pretérito mais-que-perfeito composto do Indicativo/Condicional Composto/Condicional” para se referir a uma condição que se coloca no passado - a natureza deste tipo de hipótese é contrafactual, usando-se “se + Imperfeito do Conjuntivo + Imperfeito do Indicativo/Condicional” e “se + Futuro do Conjuntivo + Presente do Indicativo/Futuro do Indicativo” para uma construção de natureza hipotética. Associaria, portanto, o desenvolvimento deste trabalho a um momento da aprendizagem em que podem ocorrer impressões e sentimentos da parte do locutor, como no exemplo abaixo:

Situação de comunicação: Expressar impressões e sentimentos

Recurso linguístico: “Se + Pretérito Mais-Que-Perfeito Composto do Conjuntivo”

Contexto: O tenista norte-americano, Isner, vai jogar contra Anderson no *Grand Slam* e expressa a sua sentimento de alegria por ter optado por ir para a Universidade.

Texto:

John Isner e Kevin Anderson vão defrontar-se esta sexta-feira, pelas 13 horas, numa meia-final com alguma história e não é apenas por ser a mais alta da história dos torneios do Grand Slam. É que frente a frente vão estar duas antigas estrelas do circuito universitário norte-americano, que optaram por um caminho diferente do convencional para o início da sua carreira.

O gigante norte-americano de 33 anos relembra a Universidade como os melhores anos da sua vida. “*A Universidade foi o caminho certo para chegar onde estou. Se não tivesse ido para a Universidade não estaria aqui nas meias-finais de Wimbledon. A ideia de ser profissional nunca me passou pela cabeça até terminar o ‘Liceu’.*”

Antigo craque dos Georgia Bulldogs, Isner admite que é especial encontrar Anderson, que representou a University of Illinois. “*É especial para nós. É bom ver o ‘College Tennis’ ter este momento de brilho no court*

de ténis mais importante do Mundo. Uma coisa é certa: um de nós vai jogar a final de Wimbledon!”¹²²

Exploração > desconstrução da situação comunicativa:

*Se não tivesse ido para a Universidade não estaria aqui nas meias-finais de Wimbledon.*¹²³

Questionamento: O tenista foi estudante universitário?

Como avalia ele esse facto?

Através dos procedimentos aconselhados para os momentos anteriores (cf. Desconstrução da situação comunicativa e dos recursos da EC presentes no texto, envolvimento em tarefas comunicativas) os aprendentes associarão o recurso Pretérito Mais-Que-Perfeito Composto do Conjuntivo à expressão de uma condição que o enunciador acha irreal no passado, ou seja, uma mera imaginação contrária ao que passou no passado. O verbo na oração subordinada encontrar-se-á no Pretérito Mais-Que-Perfeito Composto do Conjuntivo, e o verbo na oração principal no Pretérito mais-que-perfeito composto do Indicativo ou também no Condicional Pretérito, sendo o Condicional Composto usado em ocasiões formais e o Pretérito mais-que-perfeito composto do Indicativo em ocasiões quotidianas.

Sugere-se que tarefas em que os alunos estarão envolvidos para este momento, sejam muito cuidadosamente orientadas para o quotidiano do aluno/grupo, podendo partir de jogos ou mero questionamento baseado no modelo “preparação > foco > tarefa > avaliação > elaboração (Rose, D. & Martin, J.: 2012), ou, muito simplesmente, através da resposta a um estímulo negativo, como no exemplo:

Estímulo: - Não deram atenção ao texto sobre as docas de Lisboa por isso o teste correu mal.

Resposta (possível): – Se tivéssemos dado atenção ao texto sobre as docas

¹²²

<https://bolamarela.pt/isner-se-nao-tivesse-ido-para-a-universidade-nao-estaria-aqui-nas-meias-finais-de-wimbledon/>(Consultado a 17 de dezembro de 2018)

¹²³

<https://bolamarela.pt/isner-se-nao-tivesse-ido-para-a-universidade-nao-estaria-aqui-nas-meias-finais-de-wimbledon/>(Consultado a 17 de dezembro de 2018)

tínhamos tido melhores notas.

A partir daqui, presume-se que os alunos estão aptos a realizar a condição e formular hipóteses com muito mais à vontade, especialmente com a conjunção “se”, mas convém que este modo de exprimir a hipótese tenha tempo suficiente para se desenvolver dentro do aluno o hábito de realizar, pelo que, nesta proposta, só se prevê trabalhar mais a EC ao longo do nível B2.

Propõe-se uma reflexão sobre os contornos temporais e a natureza da hipótese e consequente sistematização gramatical:

Se	Situações (Hipótese sobre passado)	Antecedente (Forma verbal)	Consequente (Forma verbal)	Grau de formalidade (relações)
	Contra-factual (O tenista já frequentou a universidade)	Pretérito Mais-Que-Perfeito Composto do Conjuntivo	Pretérito mais-que-perfeito composto do Indicativo	-Formal Texto oral
			Condicional Composto/Condicional	+Formal Texto escrito

Gráfico 6 Grau de formalidade em construções contrafactuais

2.4. Orações introduzidas por “caso”

Num terceiro momento de abordagem EC, ainda no decorrer do Nível B2, poderão surgir orações introduzidas por “caso”, exigindo o uso do Conjuntivo em situações já conhecidas pelos alunos que não apresentarão grande dificuldade, embora constituam um modo diferente de exprimir a condição, tendo em vista os que já lhes são familiares. Propomos uma situação de comunicação que é transversal a todos os níveis, “compreender e dar instruções”. Em virtude da extensão do texto sugerido, aproveitamos para propor o trabalho sobre o uso do modo Indicativo na EC que, como se sabe, é aceitável em situações em que é estabelecida uma relação de implicação entre as proposições antecedente e consequente ou quando o enunciado constitui uma generalização (princípio ou lei):

Situação de comunicação: Compreender e Dar instruções

Recurso linguístico: “Caso”, Se + Indicativo

Contexto: Xiao Ming está a viajar em Portugal e fez muitas compras. No dia anterior ao

do regresso à China, queria saber se tinha direito ao reembolso do IVA das suas compras. Trata-se de um texto que encontrou na página web do Aeroporto de Lisboa que contém informações relativas ao assunto.

Texto:

TENHO DIREITO À ISENÇÃO?

Tem, se:



- Residir habitualmente **fora da União Europeia**;
- As suas compras não revestirem natureza comercial e o seu valor, por fatura, não seja inferior a €50 (líquido de imposto);
- Sair da União Europeia, com os bens na sua bagagem pessoal, até ao final do terceiro mês seguinte ao da respetiva compra.

O QUE DEVO FAZER NA LOJA?



Deve apresentar o **passaporte ou outro documento oficialmente reconhecido como válido** que ateste a sua residência fora da União Europeia.



No momento da compra o vendedor **solicita-lhe alguns dados** para aplicar a isenção.



No final da transação, o vendedor **entrega-lhe o comprovativo com o respetivo código de registo**.

Caso tenha sido prestada garantia, é definida a **forma de reembolso**.

O QUE DEVO FAZER NO MOMENTO DE SAÍDA DA UNIÃO EUROPEIA?



O Sistema e-Taxfree Portugal **aplica-se apenas quando saia da União Europeia por Portugal e somente às compras efetuadas no território nacional**.



Caso saia do território da União Europeia por **outro Estado membro**, informe-se quanto aos procedimentos a adotar junto da respetiva estância aduaneira.



No momento da saída de Portugal, nomeadamente no aeroporto após ter efectuado o *check in*, **dirija-se à área aduaneira, a um terminal eletrónico (quiosque)** com:

- O documento de identificação utilizado na compra;
- O título de embarque (ex: *boarding pass*).

Tenha em atenção que deve ter na sua posse:



- O comprovativo de registo;
- Os bens e as faturas correspondentes.



1.º CENÁRIO – CANAL VERDE

CERTIFICAÇÃO BEM SUCEDIDA Isenção confirmada



Caso tenha prestado **garantia**, encontra-se em condições de ser reembolsado pelo vendedor ou pela empresa de intermediação financeira identificada no comprovativo de registo.

O montante a reembolsar corresponde ao valor da garantia subtraído dos custos administrativos suportados pelo vendedor.



2.º CENÁRIO – CANAL VERMELHO

ALFÂNDEGA



As condições da sua isenção têm de ser verificadas.



Dirija-se ao balcão dos serviços aduaneiros.



Os serviços aduaneiros verificam a documentação e os bens apresentados, emitindo decisão de **certificação** ou **não certificação**.



Se a **isenção foi confirmada e caso tenha sido prestada garantia**, encontra-se em condições de ser reembolsado pelo vendedor ou pela empresa de intermediação financeira identificada no comprovativo de registo.



Em caso de **decisão de não certificação** não tem direito a ser reembolsado.

MAIS QUESTÕES?

Visite o Portal das Finanças em:

[Portal das Finanças > Cidadãos > Portuguese Tax System > E-Taxfree Portugal – Information](#)

CONTACTOS

Serviço e-balcão:

[Portal das Finanças > Contactos > Informações a Não Residentes e Entidades Públicas](#)

CENTRO DE ATENDIMENTO TELEFÓNICO

Telefone: +351 21 720 67 07

Dias úteis: 9:00h – 19:00h

¹²⁴ Folheto da Autoridade

Tributária http://info.portaldasfinancas.gov.pt/pt/docs/Conteudos_1pagina/E_Taxfree_Portugal_Information/Documents/e_Taxfree_Portugues.pdf (Consultado a 17 de dezembro de 2018)

¹²⁵ Folheto da Autoridade

Tributária http://info.portaldasfinancas.gov.pt/pt/docs/Conteudos_1pagina/E_Taxfree_Portugal_Information/Documents/e_Taxfree_Portugues.pdf (Consultado a 17 de dezembro de 2018)

Exploração > desconstrução da situação comunicativa:

- a) *Caso saia do território da União Europeia por outro Estado membro, informe-se quanto aos procedimentos a adotar junto da respetiva estância aduaneira.*¹²⁶

Questionamento: É verdade que vai sair do território da União Europeia por outro Estado membro?

Está em condições de prestar garantia dos gastos que teve?

Sabe que precisa de se dirigir aos serviços aduaneiros para certificação desse facto?

Os aprendentes são encaminhados a escolhas, dependendo da situação de comunicação, quanto ao verbo da oração condicional, entre o Presente e o Imperfeito do Conjuntivo. Quando o enunciador considera que a condição é possível de se realizar, será requerido o Presente do Conjuntivo, quando a condição é considerada impossível de se realizar, o Imperfeito do Conjuntivo. Também será interessante fazer uma associação semântica com o recurso às locuções “no caso de” e “em caso de”.

Os restantes procedimentos são já do conhecimento dos aprendentes pelo que a seguinte sistematização gramatical é oportuna:

Situações (Hipótese)	Antecedente (Forma verbal)	Consequente (Forma verbal)	Grau de formalidade (relações)
Hipotética (Na hipótese de sair do território da União Europeia por outro Estado membro...)	Presente Conjuntivo do	Presente Indicativo do	- Formal Texto oral
		Futuro do Indicativo	+ Formal Texto escrito
Irreal	Imperfeito Conjuntivo do	Imperfeito Indicativo do	- Formal Texto oral
		Condicional	+ Formal Texto escrito

Gráfico 7 “Caso”- expressão não factual

¹²⁶ Folheto da Autoridade

Tributária http://info.portaldasfinancas.gov.pt/pt/docs/Conteudos_1pagina/E_Taxfree_Portugal_Informati on/Documents/e_Taxfree_Portugues.pdf (Consultado a 17 de dezembro de 2018)

b) *Se a isenção foi confirmada (...), encontra-se em condições de ser reembolsado (...).*¹²⁷

Questionamento: É uma verdade que a isenção foi confirmada pelos serviços aduaneiros?

A ação da confirmação da isenção pelos serviços aduaneiros foi feita no passado, no presente ou futuro?

Qual a relação entre a hipótese (antecedente) e a consequência?

Os aprendentes serão levados a concluir que os tempos verbais do Indicativo são usados para exprimir uma condição provada pelo consenso (que autoriza a generalização), para exprimir uma regularidade ou verdade ou cuja autenticidade já tenha sido provada no passado. Este tópico é crucial porque, embora não envolva procedimentos formais ou estruturais complexos, envolve escolhas que nem sempre são óbvias para um falante que não tenha o português como a língua materna. O mais natural, se o aprendente não fossilizou o uso do Indicativo em situações não permitidas, é que prefira optar sempre pelo uso do Conjuntivo no antecedente. Mais uma vez, faltam-nos estudos que provem estas observações. Em todo o caso, uma sistematização bem-feita poderá ajudar o aluno a entender o que está em causa

Se	Situações (Hipótese)	Antecedente (Forma verbal)	Consequente (Forma verbal)
	Factual (No facto da confirmação da isenção)	Indicativo	Indicativo

Gráfico 8 “Se” - expressão factual

2.5. Construções com o verbo no gerúndio

¹²⁷ Folheto da Autoridade Tributária

http://info.portaldasfinancas.gov.pt/pt/docs/Conteudos_1pagina/E_Taxfree_Portugal_Information/Documents/e_Taxfree_Portugues.pdf (Consultado a 17 de dezembro de 2018)

O Gerúndio é um modo verbal com o qual o aluno eventualmente se familiarizou no nível B1 e, seguramente está à vontade no nível B2, sobretudo em situações em que a perífrase é substituída por este modo verbal. Portanto, o bom momento para se introduzir o Gerúndio em frases condicionais depende, ao longo destes dois níveis, da observação do professor sobre o seu grupo.

Situação de comunicação: Fazer previsões

Recurso linguístico: Verbo no Gerúndio

Contexto: O cartão do supermercado Continente poupa-nos bastante dinheiro. Mas também é vulnerável a ataques informáticos.

Texto:

ALERTA: Cartões e site do Continente vulneráveis...

...a ataques

Todos nós conhecemos os populares cartões do Continente que armazenam pontos, que se “transformam” em dinheiro e que posteriormente podemos descontar nas nossas compras.

Segundo informações divulgadas no serviço Pastebin, a equipa Team n00bz diz que tanto os cartões como o próprio site do Continente estão vulneráveis a ataques.

EAN13

▪ *O continente usa para os seus cartões um sistema de 13 dígitos e ativo código de barras semelhante ao usado na maioria dos produtos. Os cartões usam os 2 ou 3 primeiros dígitos para identificarem o país, o continente 185, que não é utilizado por qualquer país. O sistema EAN13 usa 12 dígitos de identificação e um 13º dígito de checksum (ver [aqui](#)). O formato típico dum cartão do Continente é 185XXXXXXXXXC. É possível imprimir um código de barras pessoal a partir do número de várias maneiras, quer com software especializado, quer online (exemplo: [aqui](#) ou [aqui](#))*

TALÃO CONTINENTE

▪ *O talão emitido na caixa, numa operação em que o cartão seja ativado, divulga o seu número permitindo a sua cópia imediata. O talão divulga também o total já ganho com o cartão, o que permite prever se um cartão tem ou não pontos (...)*

VULNERABILIDADES NO SITE

Segundo informação da equipa Team n00bz, criando uma conta no site do continente [aqui](#), apenas com um e-mail válido, é possível explorar a lista criada anteriormente de duas maneiras, que podem ser usadas em conjunto ou não:

1) Ataque ao Estado do Cartão

▪ *Ao tentar associar um cartão à conta criada anteriormente é possível saber se o cartão se encontra ativo ou não. Visto não haver limite no número de tentativas, é possível testar números ilimitados e saber se os respectivos cartões são ativos ou não.*

2) Ataque ao Número do Documento

▪ *Depois de introduzido um número de cartão ativo são pedidos dois*

s do documento de identificação. Ao falhar um dos dígitos são pedidos dois s diferentes. Ou não: o site não força este mecanismo de segurança, sendo el atacar as mesmas duas posições e acertar nos dígitos num máximo de 100 ivas (se o documento utilizado não for o passaporte, que também permite). Isto permite ter acesso total ao cartão, nomeadamente ao nome completo, da, número de documento de identificação, tele móvel, saldo atual, estados dos es nos cartões e total ganho com o cartão

UTILIZAÇÃO

1. Sabendo o número de um cartão ativo com saldo positivo, quer és de um talão esquecido quer através dos métodos explicados anteriormente, é el criar o respetivo código de barras, imprimir e utilizar numa qualquer caixa service” sem qualquer tipo de verificação

FACTO

1) Clientes afetados

- Todos !

- Em alguns dias foi possível obter a informação detalhada de res de utilizadores do cartão continente bem como os respectivos saldos. Este ro poderia ter sido brutalmente superior pois não foi detectado qualquer ição no limite de pedidos por parte do servidor do continente.

2) Tranches

- Foi possível presumir que o continente reserva tranches (ou gamas) meros para os diversos hipermercados espalhados por Portugal, tendo sido o dados de clientes de uma certa zona em largas vagas de números 204***** – Guarda). Isto quer dizer que a atribuição de um novo número sequencial no seu todo mas sim dentro de uma determinada tranche, sendo el o número 1850204***** estar atribuído e o 185000001**** não.

Toda a informação está disponível publicamente no Pastebin, incluindo um vídeo que apresenta um ataque.

A equipa fez saber que tentou por duas vezes contactar o Continente mas sem sucesso. Caso a situação não esteja resolvida, avançam com a divulgação do source code do exploit a 26 de Fevereiro.¹²⁸

Exploração > desconstrução da situação comunicativa:

Sabendo o número de um cartão ativo com saldo positivo, quer através de um talão esquecido quer através dos métodos explicados anteriormente, é possível criar o respetivo código de barras, imprimir e utilizar numa qualquer caixa “self-service” sem qualquer tipo de verificação¹²⁹

Questionamento: O número de um cartão com saldo positivo já é sabido?

É possível que o número seja sabido no passado ou no presente/futuro?

¹²⁸ <https://pplware.sapo.pt/informacao/alerta-cartes-e-site-do-continente-vulnerveis/> (Consultado a 17 de dezembro de 2018)

¹²⁹ <https://pplware.sapo.pt/informacao/alerta-cartes-e-site-do-continente-vulnerveis/> (Consultado a 17 de dezembro de 2018)

As tarefas e a reflexão gramatical desenvolver-se-ão de acordo com o modelo que temos vindo a utilizar, embora o facto de o aprendente se ter habituado ao uso do Gerúndio como alternativa à perífrase, raramente o usando, pode criar alguma resistência.

Outro aspeto que merece o melhor dos cuidados, envolvendo o uso do Gerúndio na EC, é a formalidade textual. Não se trata apenas de contrastar a formalidade conferida pelas escolhas Presente do Indicativo/Imperfeito do Indicativo/Imperativo e Futuro do Indicativo/ Condicional na oração conseqüente, às quais o aprendente já está habituado, mas sobretudo, o grau de formalidade que está envolvido na própria escolha do gerúndio. Convenhamos que não estão disponíveis estudos baseados em *corpora* que nos permitam dizer coisas definitivas e seguras aos aprendentes. Mantemos, portanto, a informação sobre o grau de formalidade na sistematização proposta:

	Situações (Hipótese)	Antecedente (Forma verbal)	Consequente (Forma verbal)	Grau de formalidade (relações)
Gerúndio	Hipotética (Na hipótese de o número de cartão ser sabido...)	Gerúndio	Presente do Indicativo/Imperfeito do Indicativo/Imperativo	- Formal Texto oral
			Futuro do Indicativo/Condicional	+ Formal Texto escrito

Gráfico 9 Grau de formalidade em construções com o Gerúndio

2.6. Usos menos frequentes

Ao longo do B2, o professor deverá introduzir e explicar as hipóteses que todas as expressões com valor condicional já aprendidas apresentam. Como se percebeu da apresentação neste capítulo, considerámos um alinhamento mais ou menos fixo (cf. a) Construções hipotéticas e contrafactuais introduzidas por “se”; b) “se” + P. Mais-que-Perfeito do Conjuntivo; c) EC introduzida por “caso”, d) Uso do Gerúndio na EC). Considerámos, ainda, a situação especial da construção hipotética introduzida por “no caso de”, à qual, tal como a EC com Gerúndio, demos um estatuto de mobilidade na nossa proposta, uma vez que fazemos depender do professor a decisão sobre o momento a introduzir no trabalho do grupo.

A tabela abaixo sintetiza os principais momentos da nossa proposta:

Etapas de desenvolvimento	Nível	Função comunicativa (programa)	Recursos linguísticos
1	A2/B1	Relatar acontecimentos	No caso de + Infinitivo Pessoal
2	B1	Expressar desejos, preferências	Se + Imperfeito do Conjuntivo + Imperfeito do Indicativo/Condicional
		Compreender e Dar conselhos	Se + Futuro do Conjuntivo + Presente do Indicativo/Futuro do Indicativo
3	B1	Expressar impressões e sentimentos	Se + Pretérito Mais-Que-Perfeito Composto do Conjuntivo + Pretérito mais-que-perfeito composto do Indicativo/Condicional Composto/Condicional
4	B2	Compreender e Dar instruções	Caso + Presente do Conjuntivo/Imperfeito do Conjuntivo
5	B2	Compreender e Dar instruções	Se + Indicativo + Indicativo
6	B1/B2	Fazer previsões	Gerúndio
7	B2	Compreender anúncios publicitários	“quem” + Futuro do Conjuntivo/Presente do Indicativo
		Fazer uma reclamação	A não ser que + Presente do Conjuntivo/Imperfeito do Conjuntivo
8	C1/C2	Fazer planos	Sem + substantivo/Infinitivo Com + substantivo A + Infinitivo No teu lugar + Imperfeito do Indicativo

Tabela 17 Sequência de propostas para o desenvolvimento da EC

A EC, no entanto, envolve outros recursos linguísticos ainda não contemplados e que oferecem dificuldades diversas aos aprendentes, alguns dos quais, estes não sentem verdadeiramente como uma expressão da condição. Referimo-nos a enunciados introduzidos por “quem”, “a não ser que”; “sem” e “com”. Tipicamente, estes recursos da EC serão trabalhados ao longo do nível C1 e consolidados no nível C2. Não há vantagens em apresentar propostas textuais, detalhes de exploração e eventuais sistematizações gramaticais para estes recursos, no entanto deixamos indicações mínimas para estes recursos.

Situação de comunicação: Fazer planos

Recurso linguístico: Adv. Sem

Contexto: Luís Filipe Vieira (Presidente do Clube de Futebol) expressa os seus planos para o futuro, no jantar que assinala os 15 anos de presidência no Benfica.

"De certeza que não sairei do Benfica sem ser campeão europeu", (...) Eu, quando sonho, quero concretizar os objetivos, e tenho a firme convicção.... É o meu pensamento, e passa precisamente pela formação do Benfica", disse ainda antes de deter-se na importância da formação.¹³⁰

Situação de comunicação: Compreender anúncios publicitários

Recurso linguístico: Relativo “Quem”

Contexto: A SONAE MC lança um novo Plano de Saúde Well's para os seus clientes, veja o texto sobre as detalhes.

O novo produto estará disponível já a partir desta quarta-feira, dia 12 de outubro, e quem tem cartão Continente ficará automaticamente inscrito. O plano pode ser estendido a todos os membros do agregado familiar (até um máximo de 12) sendo apenas preciso fazer a inscrição dos mesmos no site www.cartaocontinente.pt, através do número 707201919 ou nos balcões de apoio ao cliente.¹³¹

Situação de Comunicação: Fazer uma reclamação.

Recurso linguístico: A não ser que.

Contexto: O número de visitantes (turistas) no Verão é tal que não será possível apreciar convenientemente a livraria Lello, um dos pontos mais emblemáticos da cidade do Porto, uma passagem obrigatória para quem a visita a cidade.

O repórter reconhece que o turismo em Portugal está a crescer, mas afirma que a quantidade de pessoas que se concentra neste local torna-o impossível de se ver, impossível de alguém se mexer ou de tirar uma boa foto: “A não ser que visite Portugal durante o inverno, não espere encontrar a livraria como a que vê em fotos do espaço”, diz o jornalista. Recorde-se que a livraria Lello é um dos pontos mais emblemáticos da cidade do norte, e é uma passagem obrigatória para quem a visita.¹³²

Com estes elementos termino a apresentação da proposta para o trabalho sobre a EC. Esta proposta, não constituindo um texto programático ou até didático no verdadeiro sentido do termo, e resultando da apreciação crítica dos programas, manuais

¹³⁰

<https://www.ojogo.pt/futebol/1a-liga/benfica/noticias/interior/nao-sairei-do-benfica-sem-ser-campeao-europeu-garante-luis-filipe-vieira-10116875.html>(Consultado a 17 de dezembro de 2018)

¹³¹

<https://observador.pt/2016/10/11/gasta-50-euros-em-media-por-mes-no-continente-entao-tera-direito-a-um-plano-de-saude-gratuito/>(Consultado a 17 de dezembro de 2018)

¹³² <https://ionline.sapo.pt/629444>(Consultado a 17 de dezembro de 2018)

e experiência como aprendente de PLE, implicou alterações na sequência e natureza do trabalho que habitualmente se faz no ensino do português como língua não materna. Com estas ideias enquadradoras pretendo, sobretudo, ajudar a substituir o privilégio dado à natureza formal (sintática e flexional) que está associada à EC pelos valores semânticos e pragmáticos que determinam a expressão da hipótese e da condição em português.

Considerações finais

Nesta dissertação considerámos a EC como uma forma de exprimir uma determinada intenção interlocutória, com grande frequência nas interações do quotidiano, associável a muitos atos de fala e a múltiplas situações de comunicação em que a necessidade de formular uma hipótese, de condicionar um evento. Nem sempre ou quase nunca vemos dada a importância aqui assumida ao enunciado condicional, de tal forma que sentimos necessidade de discutir a própria terminologia usada.

Talvez a menor atenção dada a esta forma de expressão no ensino do português como língua não materna seja responsável pelo panorama que encontramos nos *currícula* e manuais, onde a EC é sistematicamente reduzida aos seus contornos formais: flexão verbal; uso dos tempos compostos, sobretudo do Conjuntivo; associação linear e mecânica entre os vários introdutores possíveis e a construção frásica; relações formais entre o antecedente e consequente.

Desconhecendo-se se o que aqui designamos por EC tem tratamento autónomo e adequado no ensino do português como língua não materna, duas questões estiveram subjacentes a este trabalho:

Terão os aprendentes chineses mais dificuldades em interiorizar as várias componentes subjacentes à expressão da condição?

Qual a importância dada, em geral, nos currículos de PLE e nas propostas didáticas dos manuais?

Quanto à propalada dificuldade dos aprendentes chineses para o uso adequado desta forma de expressão, tendo-se procurado determinar se as dificuldades e contradições encontradas, são comuns ou divergentes das de públicos de outras origens linguísticas, não encontramos razões objetivas de diferenciação. Com efeito, o estudo sobre o uso e a frequência dos aprendentes chineses e não chineses dos dois níveis B1 e B2, a partir da produção escrita dos alunos (*Corpus* de aprendentes de PLE, *Learner Corpus of Portuguese L2-COPLE2*-Centro de Linguística da Ulisboa) não permitiu identificar grandes diferenças de comportamento linguístico. Sabemos que o facto de se tratar apenas de produção escrita, circunscrita ao texto em espaço pedagógico (tarefas escritas do quotidiano de aprendizagem da língua ou tarefas de aferição e avaliação), tem as suas limitações, no entanto, parece-nos que os dados revelam uma tendência clara para não haver, neste particular, grandes distinções a fazer.

De facto, a primeira constatação foi a de que, realmente, não temos à disposição estudos que nos possam trazer alguma luz sobre como responder às questões colocadas. Tal facto não deixa de ser estranho se tivermos em conta as dificuldades que aprendentes, chineses ou não, repetidamente referem ter, seja diretamente relacionadas com a hipótese e a condição seja sob a capa de um outro fantasma que os alunos costumam designar por “conjuntivo”. Com efeito, a questão de se saber o que pensam os alunos, por exemplo dos Níveis C1 e C2, sobre as dificuldades que têm em construir e comunicar enunciados que exprimem a condição é relevante para complementar o estudo aqui realizado, como também seria pertinente aferir o grau de proficiência destes alunos, neste particular. Suspeitamos, até por experiência própria, que as dificuldades na comunicação são disfarçadas por usos pouco variados (e a EC implica uma flexibilidade assinalável), quantas vezes incorretos; em todo o caso, longe dos hábitos linguísticos dos portugueses. E, no entanto, perante os exercícios propostos nos manuais e cadernos de exercícios ou atividades, a resposta do aprendente pode ser muito capaz, o que significa que trabalhou bem os aspetos formais e que, com maior ou menor dificuldade abarcou a dimensão formal e flexional da expressão.

A circunstância de estarem envolvidos tempos do modo Conjuntivo ajuda perceber algumas dificuldades. Com efeito, sendo em número mais reduzido do que os do modo

Indicativo, os seus valores são semanticamente mais diversificados do que os daquele modo. De novo, é a reflexão semântico-pragmática que melhor pode ajudar o aluno e não o mero exercício formal e flexional.

Poder-se-á argumentar que o facto de os tempos do Conjuntivo surgirem, predominantemente, na oração subordinada de frases complexas é importante para explicar as dificuldades; não cremos, porém, que seja este o obstáculo principal. Alguns aspetos da dita formalidade até jogam a favor do aluno, como o facto de a escolha dos tempos do conjuntivo na oração subordinada ser, por razões morfológicas, muito menos independente relativamente ao tempo do verbo na oração principal do que a escolha dos tempos do indicativo.

Ao tentarmos perceber qual a importância conferida, habitualmente, à EC nos livros didáticos (manuais para o ensino de PLE) e nos *curricula de PLE*, escolhemos dois manuais como exemplo, um dos quais mais afeto ao público universitário chinês e alguns programas de instituições com relevância no ensino de PLE. Em ambos os estudos foi patente a pouca relevância dada à EC e o privilégio da dimensão formal e flexional sobre a dimensão semântica e pragmática.

É nosso convencimento de que é na consideração dos valores semânticos e pragmáticos, em primeiro lugar, que podemos ajudar os alunos na interiorização da EC. Isto implica que eles estejam envolvidos em tarefas comunicativas concretas, assentes em situações de comunicação verosímeis e passíveis de sustentar uma reflexão profícua sobre o uso da língua. Foram, de resto, estes princípios que orientaram as propostas feitas.

Apresentámos um alinhamento das matérias em torno das quais nos parece mais favorável trabalhar a EC. Este alinhamento caracterizou-se por:

- a) aproximar no tempo o trabalho sobre as construções hipotéticas e contrafactuais, de modo a que não se tenha tendência para levar longe demais o trabalho sobre a flexão verbal relações formais entre o antecedente e conseqüente;
- b) admitir um trabalho precoce (inclui o nível A2, em grupos em que isso seja aconselhável) sobre a condição introduzida por “no caso de”, evitando usos erróneos e sua fossilização no português do aluno;

- c) antecipar (relativamente ao estipulado, por norma, nos programas) o trabalho sobre a EC nas diversas situações do passado, de modo a que, contemplando mais cedo as necessidades comunicativas dos aprendentes, sejam os elementos pragmáticos e semânticos a orientar a aprendizagem;
- d) retardar, relativamente ao estipulado, por norma, nos programas o trabalho sobre introdutores como “caso”, introduzindo no alinhamento um critério de frequência e não de “facilidade de aprendizagem”;
- e) considerar, a EC por meio do Gerúndio ou as situações em que pode ser realizada através do Indicativo como momentos “móveis” do alinhamento, submetidos ao julgamento do professor;
- f) relegar o trabalho sobre enunciados EC introduzidos por “quem”, “a não ser que”; “sem”, “a” e “com” para o nível C1, sendo que o nível C2 é considerado, nesta proposta, um nível de consolidação.

Este alinhamento visa, em última análise, evitar a mera associação linear e mecânica entre os vários introdutores possíveis da EC e a construção frásica, favorecendo a compreensão dos factores pragmáticos e semânticos, factores estes que são também privilegiados na medida em que se inclui, nas sistematizações gramaticais propostas, a consideração do grau de formalidade textual.

Com a consciência do que muito há a explorar e a investigar sobre o caminho entre as descrições gramaticais disponíveis para o português como língua materna e as abordagens para a língua não materna e do que gostaríamos de saber sobre o modo como os aprendentes se apropriam destas zonas mais áridas, ditas gramaticais, da língua, assumo que esta primeira abordagem à EC no ensino da língua não materna mais não fez do que procurar colocá-la no lugar devido da aprendizagem, o lugar que é, afinal, apontado pelos documentos orientadores que referimos ao longo da dissertação, sem o qual a Gramática Comunicativa não existe.

Referências Bibliográficas

Beacco, J-C. (2007). *Niveau A1 pour le français. Un référentiel*.

Coimbra, I. & O. Mata Coimbra (2012). *Gramática Ativa 1*. Lisboa: Lidel.

Coimbra, I. & O. Mata Coimbra (2012). *Gramática Ativa 2*. Lisboa: Lidel.

Casteleiro, J. M., Meira, A. & Pascoal, J. (1988). *Nível Limiar (para o ensino/aprendizagem do português como língua segunda/língua estrangeira)*

Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira.

<http://caple.letras.ulisboa.pt/pages/view/11> (Consultado em 17 de dezembro de 2018)

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*.

Comrie, B. (1986). Conditionals: A typology[A]. In Traugott, Elizabeth Closs., Alice ter Meulen, Judy Snitzer Reilly, Charles A. Ferguson(eds.) *On Conditionals*[C]. Cambridge: Cambridge University Press: pp.77-99.

Cunha, C. & L. Cintra (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Sá da Costa.

Diploma Avançado de Português Língua

Estrangeira <http://caple.letras.ulisboa.pt/pages/view/14> (Consultado em 17 de dezembro de 2018)

Diploma Elementar de Português Língua Estrangeira

<http://caple.letras.ulisboa.pt/pages/view/12> (Consultado em 17 de dezembro de 2018)

Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira

<http://caple.letras.ulisboa.pt/pages/view/13> (Consultado em 17 de dezembro de 2018)

Direção de Serviços de Língua e Cultura. (2012). *Programas B1, B2, C1*. Lisboa: Camões, Instituto da Cooperação e da Língua I.P.

Direção de Serviços de Língua e Cultura. (2017). *Referencial Camões PLE*. Lisboa: Camões, Instituto da Cooperação e da Língua I.P.

Ek, J. A. van & Trim, J. L. M. (1991). *Threshold Level 1990*.

Halliday, M. A. K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar [M]*. London: Edward Arnold.

Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*.

Matte Bon, F. (1995). *Gramática Comunicativa del Español. Tomo I & II*. Madrid: EDELSA.

Melo Rosa, L. (2011). *Vamos Lá Continuar!*. Lisboa: Lidel.

Mendes, Amália, Sandra Antunes, Maarten Janssen & Anabela Gonçalves (2016) The COPLE2 Corpus: A Learner Corpus for Portuguese. In: Proceedings of the Tenth Language Resources and Evaluation Conference – LREC’16, 23-28 May 2016, Portoroz, Slovenia, 3207-3214.

Oliveira, C. & L. Coelho (2007). *Gramática Aplicada Português Língua Estrangeira Níveis Inicial e Elementar A1, A2 e B1*. Lisboa: Texto Editores.

Oliveira, C. & L. Coelho (2014). *Gramática Aplicada Português Língua Estrangeira Níveis Intermédio e Avançado B2 E C1*. Lisboa: Texto Editores.

Raposo, E. P., M. F. Bacelar Do Nascimento, M. A. Coelho da Mota, L. Segura & A. Mendes (orgs.) (2013). *Gramática do Português Vol.s I & II*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rose, D. & Martin. J.R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn*. Equinox.

Spinelli, B. & Parizzi, F. (2010). *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QEER A1, A2, B1, B2*.

Tavares, A. (2003). *Português XXI 1, 2 & 3. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel.

- Tavares, A. (2011). *Português XXI 1 & 2. Caderno de Exercícios*. Lisboa: Lidel.
- Tong, F. (2014). An exploration of the semantic meaning of Chinese conditional sentences from the perspective of discourse meaning construction. In *Foreign Studies*, No. 1, Vol. 2. (Mar.2014).
- Tong, F. (2015). A New Explanation for Conditional Sentences in Chinese Based on Formal Linguistics. In *Journal of Anqing Teachers College (Social Science Edition)*, No. 5, Vol. 34, (Oct.2015).
- Wang, C. (2010). Degrees of Hypotheticality and Chinese Conditional Sentences. In *Chinese Linguistics*, No. 4 (2010).
- Wang, C. (2010). The Marker of Chinese Conditional Sentences and Its Word Order. In *Linguistic Sciences*, No. 3, Vol. 9 (May 2010).
- Wang, C. (2011). On the “Conditional” of Conditional Sentences. In *Journal of Capital Normal University (Social Sciences Edition)*, No. 4. (2011).
- Wang, C. (2011). The Syntactic Representation of Chinese Conditional Sentence. In *Journal of Graduate School of Chinese Academy of Social Sciences*, No. 2.(Mar. 2011).
- Wang, C. (2012). A Comparative Analysis of the Classification of Conditional Sentences in China and Other Countries. In *Eastling*, No. 11.(2012).
- Xu, S. (2017). The Constructionalization and Diachronic Evolution of Chinese Adverbial Clauses of Condition. In *Research in Ancient Chinese Language*, No. 3.(2017).
- Yao, S. (2012). On the Discourse Function of Conditionals. In *Chinese Language Learning*, No. 3.(Jun. 2012).
- Ye, Z. (2009). *Português para Ensino Universitário 1&2*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Anexo I Programas B1, B2, C1 - Estudo e Funcionamento da Língua – ICLP

Programa da Disciplina

Disciplina:	Estrutura e funcionamento da língua III
Carga horária:	2h00 / semana
Nível:	B1 – nível intermédio I

Objetivos gerais de aprendizagem:

Consolidar os conteúdos programáticos do nível A2.
Adquirir conhecimentos sobre o léxico do português, a fonologia, a relação entre som e grafia, a morfologia e a sintaxe.
Descobrir o significado de palavras novas através do contexto.
Aprofundar o conhecimento das estruturas frásicas simples e complexas.

Conteúdos programáticos:

1. Relações hierárquicas entre palavras (hiperonímia e hiponímia)
2. Flexão nominal, adjetival e verbal
 - 2.1. Nome
 - 2.1.1. Sufixação (-*ção*, -*agem*, -*aria*, -*mento*)
 - 2.1.2. Derivação regressiva
 - 2.2. Determinantes indefinidos
 - 2.3. Adjetivo
 - 2.3.1. Grau (superlativo absoluto sintético, comparativo de igualdade, de superioridade e de inferioridade)
 - 2.4. Pronomes
 - 2.4.1. Indefinidos
 - 2.4.2. Demonstrativos átonos
 - 2.5. Quantificadores (numerais multiplicativos e fracionários)
 - 2.6. Verbo
 - 2.6.1. Conjugação
 - 2.6.2. Modos e tempos (indicativo – pretérito perfeito e mais-que-perfeito composto – condicional, conjuntivo – presente –, infinitivo pessoal simples e composto e particípio passado)
 - 2.6.3. Auxiliares (de tempo e da passiva)
 - 2.6.4. Defetivos
 - 2.7. Advérbio
 - 2.7.1. Grau
 - 2.7.2. Locuções adverbiais
 - 2.8. Preposição (locuções)
3. Frase
 - 3.1. Relação ativa /passiva
 - 3.2. Tipos de frase (exclamativas)
 - 3.3. Frases complexas
 - 3.3.1. Coordenação (disjuntiva)
 - 3.3.2. Subordinação (comparativa, concessiva, consecutiva, final, condicional e revisão e reforço da causal)
 - 3.4. Tipos de sujeito (subentendido e indeterminado)
4. Relação discurso direto / indireto
5. Processos de enriquecimento do léxico (neologismos)

Recursos:

1. Material de apoio:

O material gráfico, a utilizar na aula, será disponibilizado pelo docente ao longo do semestre.

2. Material de apoio complementar:

ARRUDA, Lígia. (2014). *Gramática de Português Língua Não Materna*. Porto: Porto Editora.

COELHO, Luísa & OLIVEIRA, Carla. (2014). *Manual de Pronúncia e Prosódia*. Lisboa: Lidel.

COIMBRA, Olga & COIMBRA, Isabel. (2011). *Gramática Ativa 2*. Lisboa: Lidel.

ROSA, Leonel. (2011). *Vamos Lá Continuar! - Explicações e Exercícios de Gramática e Vocabulário*. Lisboa: Lidel.

VENTURA, Helena. & CASEIRO, Manuela. (2011). *Guia Prático de Verbos com Preposições*. Lisboa: Lidel.

Critérios de avaliação:

A presença é obrigatória em pelo menos 75% das aulas lecionadas.

Avaliação contínua (60%):

Observação direta – 30%:

- participação pertinente e cumprimento das tarefas em aula – 20%
- cumprimento das tarefas extra-aula – 5%
- assiduidade e pontualidade (tolerância de 15 minutos) – 5%

Teste escrito – 30%

Avaliação final (40%):

Teste escrito final.

Disciplina:	Estrutura e funcionamento da língua IV
Carga horária:	2h00 / semana
Nível:	B2 – nível intermédio II

Objetivos gerais de aprendizagem:

Consolidar os conteúdos programáticos do nível B1.

Adquirir conhecimentos sobre o léxico do português, a fonologia, a relação entre som e grafia, a morfologia e a sintaxe.

Reconhecer marcadores discursivos (temporais, aditivos, adversativos, explicativos, conclusivos e reformulativos)

Aprofundar o conhecimento das estruturas frásicas simples e complexas.

Conteúdos programáticos:

1. Relações formais entre palavras
 - 1.1. Homofonia vs. Paronímia
 - 1.2. Relações de parte / todo
2. Flexão nominal, adjetival e verbal
 - 2.1. Nome
 - 2.1.1. Grau (aumentativo e diminutivo)
 - 2.2. Adjetivo
 - 2.2.1. Valor em função da ordem relativa ao nome
 - 2.3. Verbo
 - 2.3.1. Conjugação
 - 2.3.2. Modos e tempos (conjuntivo – pretérito imperfeito e futuro)
 - 2.4. Advérbio
 - 2.4.1. Valores do advérbio em *–mente* e ordem na frase
3. Frase (simples vs. complexa)
 - 3.1. Ordem dos grupos na frase (vocativos e sujeitos deslocados)
 - 3.2. Relativas restritivas vs. explicativas
4. Marcadores discursivos (temporais, aditivos, adversativos, explicativos, conclusivos e reformulativos)

Recursos:

1. Material de apoio:

O material gráfico, a utilizar na aula, será disponibilizado pelo docente ao longo do semestre.

2. Material de apoio complementar:

ARRUDA, Lígia. (2014). *Gramática de Português Língua Não Materna*. Porto: Porto Editora.

COIMBRA, Olga & COIMBRA, Isabel. (2012). *Gramática Ativa 2*. Lisboa: Lidel.

CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley (2002). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: João Sá da Costa.

DUARTE, Inês (2000). *Língua Portuguesa – Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

ROSA, Leonel. (2011). *Vamos Lá Continuar! - Explicações e Exercícios de Gramática e Vocabulário*. Lisboa: Lidel.

VENTURA, Helena. & CASEIRO, Manuela. (2011). *Guia Prático de Verbos com Preposições*. Lisboa: Lidel.

Critérios de avaliação:

A presença é obrigatória em pelo menos 75% das aulas lecionadas.

Avaliação contínua (60%):

Observação direta – 30%:

- participação pertinente e cumprimento das tarefas em aula – 20%
- cumprimento das tarefas extra-aula – 5%
- assiduidade e pontualidade (tolerância de 15 minutos) – 5%

Teste escrito – 30%

Avaliação final (40%):

Teste escrito final.

Disciplina:	Estrutura e funcionamento da língua V
Carga horária:	12h00 / semana
Nível:	C1 – nível avançado

Objetivos de aprendizagem:

Compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos.

Expressar-se de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras.

Usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais.

Expressar-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão de discurso.

Conteúdos programáticos:

Neste nível (autonomia), as áreas temáticas são menos previsíveis do que nos anteriores, o entanto, sugerem-se temas como *Atualidade; Sociedade; Questões e dinâmicas sociais; Ciências, Saúde e Tecnologia; Ambiente.*

Aspeto:

Referir-se a uma ação acabada recentemente

Expressar a interrupção de um processo

Expressar o aspeto durativo

Começar a + infinitivo

Acabar de + infinitivo

Deixar de + infinitivo

Andar a / continuar a + infinitivo

Expressar emotividade, tendo em conta o contexto e a entoação Realçar certos elementos da frase ou dar mais expressividade ao discurso	Interjeições Perífrases verbais Expressões enfáticas (é que / quem / cá / lá)
Expressar ordem, sugestão através das formas nominais do infinitivo impessoal Expressar a indeterminação do sujeito	Infinitivo pessoal simples e composto Infinitivo impessoal

<p>Expressar: a causa a condição a concessão</p>	<p>Orações causais (com recurso ao indicativo, conjuntivo e infinitivo pessoal simples e composto)</p> <p>Orações condicionais com tempos simples e compostos do conjuntivo Locução prepositiva</p> <p>Orações concessivas com tempos simples e compostos do conjuntivo Locução prepositiva</p>
<p>Uso do Gerúndio: Para referir uma ação concluída anteriormente à expressa na oração principal Para referir uma ação realizada imediatamente antes da expressa na oração principal Para referir ações simultâneas Para referir ações durativas e progressivas</p>	<p>Gerúndio simples e composto</p> <p>Gerúndio com verbos auxiliares estar, andar, ir, vir</p> <p>Conjugação pronominal com o futuro imperfeito do indicativo e com o condicional</p>
<p>Uso do Particípio: Usos da passiva de ação e de estado Expressão do resultado de uma ação acabada</p>	<p>O particípio – função adjetival</p> <p>Particípio com auxiliares Particípio sem auxiliares</p>

Recursos:

Os documentos para uso didático serão disponibilizados pelo docente.

Outros materiais de apoio complementar serão, também, sugeridos pelo docente.

Critérios de avaliação:

Avaliação contínua (60%):

- participação pertinente nas tarefas – 5%
- cumprimento das tarefas em aula – 10%
- autonomia – 5%
- cumprimento das tarefas extra-aula – 5%
- assiduidade e pontualidade – 5%

Teste escrito – 30%

Avaliação final (40%):

Teste escrito final.

Course Unit:	
Timetable:	
Level:	

Learning objectives:	
Curriculum content:	
References:	

Assessment criteria:

Anexo II Programas em usa na China

Ano	Disciplina	Competência principal a adquirir	Duração
1	Portuguese Intensive Reading I	Gramática	160 hrs
	Portuguese Intensive Reading II	Gramática	160 hrs
	Oral Course in Portuguese I	Produção oral	32 hrs
	Oral Course in Portuguese II	Produção oral	32 hrs
	Portuguese Audio Visual and Oral Course I	Compreensão do oral, Produção oral	32 hrs
	Portuguese Audio Visual and Oral Course II	Compreensão do oral, Produção oral	32 hrs
2	Portuguese Extensive Reading	Compreensão da leitura	32 hrs
	Portuguese Intensive Reading III	Gramática, Vocabulário, Compreensão da leitura	160 hrs
	Portuguese Intensive Reading IV	Gramática, Vocabulário, Compreensão da leitura	128 hrs
	Oral Course in Portuguese III	Compreensão do oral, Produção oral	32 hrs
	Oral Course in Portuguese IV	Compreensão do oral, Produção oral	32 hrs
	Portuguese Audio Visual and Oral Course III	Compreensão do oral, Produção oral	32 hrs

	Portuguese Audio Visual and Oral Course IV	Compreensão do oral, Produção oral	32 hrs
	The Culture of Portuguese-speaking Countries(I)	Compreensão e Produção escritas, Compreensão e Produção do oral	32 hrs
3	Advanced Portuguese I	Compreensão da leitura, Vocabulário, Gramática	64 hrs
	Advanced Portuguese II	Compreensão da leitura, Vocabulário, Gramática	64 hrs
	Portuguese Translation I	Tradução, Compreensão da leitura, Produção escrita	32 hrs
	Advanced Portuguese Listening Skills I	Compreensão do oral	32 hrs
	Advanced Portuguese Listening Skills II	Compreensão do oral, Produção oral	32 hrs
	Portuguese Interpretation I	Interpretação, Compreensão do oral, Produção oral	32 hrs
	The Culture of Portuguese-speaking Countries(II)	Compreensão e Produção escritas, Compreensão e Produção do oral	32 hrs
	The Culture of Portuguese-speaking Countries(III)	Compreensão e Produção escritas, Compreensão e Produção do oral	32 hrs
	Portuguese literature	Compreensão da leitura	48 hrs
	Portuguese Writing I	Produção escrita	32 hrs
	Portuguese Discussion	Produção oral	32 hrs
4	Advanced Portuguese III	Gramática, Compreensão da leitura	64 hrs
	Portuguese Newspaper and Magazine Reading	Compreensão da leitura, Vocabulário e estrutura sintática	32 hrs
	Portuguese Translation(Oral and Written) II	Tradução, Compreensão da leitura, Produção escrita, Vocabulário	32 hrs
	Advanced Portuguese Listening Skills III	Compreensão do oral, Produção oral	32 hrs

	Portuguese Interpretation II	Interpretação, Compreensão do oral, Produção oral	32 hrs
	Portuguese Simultaneous Interpretation	Interpretação, Compreensão do oral, Produção oral	32 hrs
	Portuguese Writing II	Produção escrita	32 hrs
	Portuguese Academic Reading and Writing	Compreensão da leitura, Produção escrita	32 hrs

Tabela 18 O programa do curso de Licenciatura em Português da *Communication University of China*

Ano	Competências a adquirir (hrs)					
	Compreensão do oral	Produção oral	Compreensão da leitura	Produção escrita	Tradução e interpretação	Gramática
1	64	128	×	×	×	320
2	160	160	352	32	×	288
3	160	160	544	128	64	128
4	96	96	160	96	96	64
Totalidade de horas	480	544	1056	256	160	800

Tabela 19 Total de horas para cada competência a adquirir do curso de Licenciatura em Português da *Communication University of China*

Ano	Disciplina	Competência(s) a adquirir	Duração (hrs)
1	Portuguese I	Gramática, Compreensão da leitura	120
	Portuguese II	Gramática, Compreensão da leitura	120
	Portuguese Conversation I	Compreensão do oral, Produção oral	75
	Portuguese Conversation II	Compreensão do oral, Produção oral	75
	Portuguese Grammar I	Gramática	30
	Portuguese Grammar II	Gramática	30

	Introduction to Portuguese-Speaking Countries	Compreensão da leitura	30
2	Portuguese III	Gramática, Compreensão da leitura, Compreensão do oral	90
	Portuguese IV	Gramática, Compreensão da leitura, Compreensão do oral	90
	Portuguese Conversation III	Compreensão do oral, Produção oral	60
	Portuguese Conversation IV	Compreensão do oral, Produção oral	60
	Portuguese Grammar III	Gramática	30
	Portuguese Grammar IV	Gramática	30
	Portuguese Extensive Reading I	Compreensão da leitura, Produção escrita	45
	Portuguese Extensive Reading II	Compreensão da leitura, Produção escrita	45
3	Portuguese V	Compreensão da leitura, Tradução	45
	Portuguese VI	Compreensão da leitura, Tradução	45
	Portuguese Literature I	Compreensão da leitura, Produção escrita	45
	Portuguese Literature II	Compreensão da leitura, Produção escrita	45
	History of Portugal I	Compreensão da leitura	45
	History of Portugal II	Compreensão da leitura	45
	Portuguese Official Document Writing	Produção escrita	30
	Portuguese Writing	Produção escrita	30
	Translation Theory and Practice I	Tradução, Compreensão da leitura	60
	Translation Theory and Practice II	Tradução, produção escrita	60
4	Portuguese Communication Skills I	Compreensão da leitura, Compreensão do oral	30
	Portuguese Communication Skills II	Compreensão da leitura, Compreensão do oral	30

	Literature of Portuguese-Speaking Countries	Compreensão da leitura, Produção escrita	30
	History and Culture of Portuguese-Speaking Countries	Compreensão da leitura	30
	Portuguese-Chinese Translation Practice	Tradução, Compreensão da leitura	75
	Chinese-Portuguese Translation Practice	Tradução, Produção escrita	75
	Consecutive Interpreting	Interpretação, Compreensão do oral, Produção oral	75
	Introduction to Simultaneous Interpreting	Interpretação, Compreensão do oral, Produção oral	75
	Translation Theory and Criticism	Tradução, Compreensão da leitura, Produção escrita	30
	Graduation Project	Tradução, Compreensão da leitura	30

Tabela 20 O programa do curso de Licenciatura em Tradução e Interpretação Chinês-Português/Português-Chinês (Sistema de Educação Chinês/Inglês) do Instituto Politécnico de Macau

Ano	Competências a adquirir (hrs)					
	Compreensão do oral	Produção oral	Compreensão da leitura	Produção escrita	Tradução e interpretação	Gramática
1	150	150	270	×	×	300
2	300	120	270	90	×	240
3	×	×	330	210	210	×
4	210	150	255	135	300	×
Totalidade de horas	660	420	1125	435	510	540

Tabela 21 Total de horas para cada competência a adquirir do curso de Licenciatura em Tradução e Interpretação Chinês-Português/Português-Chinês (Sistema de Educação Chinês/Inglês) do Instituto Politécnico de Macau

**Anexo III DSLC Programas B1, B2, C1- Documento de trabalho -
novembro de 2012**

Ensino Português no Estrangeiro

Programa
NÍVEL B1

Direção de Serviços de Língua e Cultura
2012

Programa de Português (professores) – Nível B1 – Ensino Português no Estrangeiro

Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, IP

Direção de Serviços de Língua e Cultura

Composição Gráfica: Centro Virtual Camões

ISBN - 978-972-566-267-0

Índice

Introdução	4
Metodologia	6
Avaliação	8
Competências Gerais	9
1. Compreensão, produção e interação oral	9
2. Leitura.....	9
3. Escrita	10
4. Conhecimento da língua	10
Temas	11
1. Temas a introduzir	11
Competências Linguísticas e Comunicativas / Referencial de Textos	13
1. Compreensão, produção e interação oral	13
1.1. Referencial de textos.....	16
2. Leitura.....	16
2.1. Referencial de textos.....	20
3. Escrita	21
3.1. Referencial de textos.....	22
Conhecimento da Língua	23
1. Do som à palavra	23
2. A palavra: unidade de sentido.....	23
3. Flexão: nominal, adjetival e verbal	23
4. A frase: constituintes frásicos	25
5. Marcadores de relações discursivas.....	26
Biblioteca de Turma	27
Documentos Orientadores	29
Bibliografia	29

Introdução

Os programas de português no estrangeiro estão estruturados de acordo com os níveis de proficiência linguística estabelecidos pelo Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro (QuAREPE) e, como este, têm como base o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR).

Estes documentos programáticos operacionalizam os referenciais que os Quadros anteriores estipulam, com a finalidade de facilitar a gestão do ensino e da aprendizagem do português no estrangeiro e os procedimentos de certificação das aprendizagens dos alunos do Ensino Português no Estrangeiro (EPE).

Para cada nível, são apresentadas as competências gerais, os descritores de desempenho e os conteúdos gramaticais para as competências nucleares da compreensão / produção / interação do modo oral e do modo escrito, numa perspetiva progressiva de nível para nível.

De acordo com a diversidade de contextos do EPE, bem como dos perfis linguísticos e culturais dos alunos, os programas que agora se apresentam pretendem ser documentos abertos, flexíveis e dinâmicos, características que os tornam passíveis de serem adaptados a contextos diferenciados e a um vasto público-alvo com necessidades e expectativas também elas muito diversas.

De entre a heterogeneidade que caracteriza o universo de aplicação destes programas, importante é referir a diversidade de perfis linguísticos dos alunos do EPE, à qual estes programas pretendem dar resposta, de modo a serem um instrumento útil para a gestão, quer programática quer pedagógica e didática, que o professor terá de fazer, de acordo com as especificidades do(s) seu(s) público(s)-alvo.

Estes perfis linguísticos são fruto de diásporas e contextos diversos, o que leva a língua portuguesa a assumir diferentes estatutos: língua de herança (PLH), língua segunda (PLS), língua estrangeira (PLE) e língua materna (PLM).

As especificidades do PLH exigem que, para os alunos, sejam criados contextos de vivência da língua propícios a valorizar e estabelecer um forte vínculo afetivo com a sua identidade como cidadãos portugueses ou de origem portuguesa, de modo a garantir que o domínio da língua do país de acolhimento se faça por integração harmoniosa com o domínio da língua portuguesa e não por mutilação desta última.

Conseguir “a apropriação afetiva” da língua ensinada é um grande desafio que se coloca ao professor de PLH. Para adquirir uma verdadeira competência comunicativa e intercultural, a língua que se aprende no contexto familiar, comunitário ou em contexto formal, na escola, deve ser tornada próxima e não estrangeira.

O PLS, ensinado enquanto língua oficial mas não materna, verifica-se em contextos específicos e minoritários da rede EPE, mas que requerem uma abordagem própria e criteriosa, não raras vezes muito próxima da usada para o ensino de uma língua estrangeira. Com estes alunos, as metodologias e estratégias devem ser distintas das que se utilizam no ensino e aprendizagem do PLM, tal como as abordagens meta discursivas e meta gramaticais. Vários são os motivos para que assim seja: o aluno tem

domínios diversos de uma gramática implícita de português, pois a aquisição da linguagem não foi feita neste idioma, o aluno não se encontra em imersão linguística, o português não é língua de escolarização.

No caso em que o português é língua estrangeira, devem ser privilegiadas abordagens interculturais que perspetivem o ensino e a aprendizagem como um meio e um processo de conhecimento do outro e, simultaneamente, de si próprio.

Em suma, qualquer que seja o perfil linguístico do público-alvo, o ensino e a aprendizagem devem ter como finalidade a promoção da língua e da cultura portuguesas e a progressiva construção de uma consciência plurilingue e pluricultural.

Assim, tendo em conta o que se expôs, torna-se indispensável que cada professor, no início de cada ano letivo, proceda a atividades que possibilitem determinar o perfil linguístico do seu público-alvo e, a partir daí, faça uma gestão adequada dos princípios programáticos que agora se difundem.

Com efeito, os programas estão ao serviço dos projetos pedagógicos de cada professor.

Da implementação dos presentes programas, através do processamento dos projetos pedagógicos de cada professor, decorrerão apreciações contextualizadas desses mesmos professores, cujos contributos resultarão na melhoria deste instrumento de trabalho que se equaciona em construção continuada.

Metodologia

O modo como se estruturam as diferentes competências, os objetivos de aprendizagem e os conteúdos decorre de uma ancoragem metodológica que privilegia a abordagem por competências comunicativas e, como tal, a ancoragem no contexto de comunicação é determinante para o processo de ensino e aprendizagem.

Os contextos de aprendizagem do Ensino do Português no Estrangeiro obrigam à adoção de metodologias diferenciadas, que considerem os perfis linguísticos dos alunos, os seus estilos cognitivos, ritmos de aprendizagem e contextos de escolarização. Dada a diversidade de acessos à língua e dos seus usos, e a necessidade de estabelecer perfis de saída comuns, caberá aos processos de ensino e aprendizagem a resolução desta convergência através da diferença.

Devidamente enquadradas por estratégias de aprendizagem, as tarefas deverão ser construídas a partir do pressuposto de que a sua finalidade é compreendida pelos alunos: a mobilização parcelar de saberes que é pedida estará ao serviço da utilização da língua em situações de comunicação significativas para os alunos.

A apresentação de atividades sob a forma de resolução de problemas, sempre que oportuno, incentiva atividades heurísticas de descoberta de soluções, permitindo que os alunos elaborem hipóteses várias de resoluções que, por sua vez, vão desencadear atividades de reflexão linguística com um determinado propósito, mobilizando as várias competências.

Desta forma, o aluno tem possibilidade de aprender a pensar criticamente, desencadeando um processo de ação – reflexão – ação, contínuo e gradual, que irá permitir a sua progressiva autonomia e o crescimento pessoal, alicerçado em valores de cidadania.

As tarefas devem ser enquadradas por projetos que deem sentido ao trabalho pedagógico e que garantam a sua coerência e pertinência. O trabalho de projeto significa planejar as atividades letivas com um fim em vista, explicitado aos alunos, o qual convoca a mobilização de competências e de conteúdos, organizados sequencialmente e com coerência. Ao organizar desta forma o trabalho letivo evita-se a dispersão em tarefas e atividades como um fim em si próprias e engloba-se o trabalho de pormenor ao serviço de um fim maior.

Na estruturação dos projetos, que podem ser do mais simples aos mais complexos, os professores devem ter em conta a importância da sequência, garantindo a unidade do todo, e as etapas, faseadas e claramente delimitadas, para que o processo seja mais facilmente monitorizado. O nível de dificuldade das tarefas deve ser progressivo, possibilitando aos alunos o domínio de estruturas linguísticas e de conceitos progressivamente mais exigentes. Aliar o trabalho exploratório à intencionalidade do projeto possibilita uma maior autonomia e diversificação de percursos, regulados pela normatividade necessária à prossecução de um objetivo previamente explicitado.

As diferentes metodologias deverão sempre considerar a necessidade da complexidade crescente, nos saberes e nos processos, trabalhando na zona de

desenvolvimento proximal dos alunos, tornando o conhecimento implícito em explícito, objetivável e objeto de reflexão.

Neste sentido, deve ser dada uma atenção especial aos conteúdos gramaticais. Perante a expectável heterogeneidade de gramáticas implícitas, dever-se-á fazer a respetiva explicitação à medida que ela for feita na língua da escola. Também deverá ser utilizada a terminologia usada nessas aulas. Por fim, o conhecimento reflexivo que vier a ser operacionalizado deverá partir de produções ou textos orais e escritos e deverá estar ao serviço desses mesmos textos e produções.

Avaliação

Associada ao projeto pedagógico, a avaliação é uma componente importante do processo de ensino e aprendizagem, pois permite medir e aferir da qualidade do ensino prestado e das aprendizagens efetivamente interiorizadas, desenvolvendo-se através da interação entre aluno e professor, organizando situações e instrumentos tão diversificados quanto forem necessários, em função das etapas do desenvolvimento.

Assim, a avaliação deve ser rigorosamente planeada, a fim de acompanhar o desenvolvimento dos alunos em todas as suas etapas, diagnosticando, favorecendo a análise do processo e classificando o desenvolvimento do aluno, objetivando sempre a formação do perfil de saída que se deseja.

Para responder a estas exigências, a avaliação terá de ser diagnóstica, formativa e sumativa.

A avaliação diagnóstica tem por objetivo identificar eventuais problemas de aprendizagem e suas possíveis causas, numa tentativa de os solucionar. Ocorre no início do processo para identificar as competências e os conteúdos necessários para construção de novas aprendizagens e em cada nova fase do trabalho pedagógico, associada à mobilização de conhecimentos prévios, como forma de identificar dificuldades específicas ou o grau de apropriação de determinados conceitos e procedimentos.

A avaliação formativa, por sua vez, fornece dados para aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem; realiza-se ao longo deste processo e focaliza o desenvolvimento das diferentes competências. É fonte de dados que permitem, tanto ao aluno quanto ao professor, monitorizar a evolução, planejar o esforço e as estratégias necessárias para alcançar as metas definidas e para verificar a eficácia das estratégias empregues.

Por fim, a avaliação sumativa classifica os resultados de aprendizagem de acordo com os níveis de aproveitamento estabelecidos, procedendo-se, no término de sequências didáticas, à verificação do alcance dos objetivos preestabelecidos, em momentos formais de avaliação.

Os processos de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa efetivar-se-ão pela utilização de diferentes instrumentos que permitam a autoavaliação, a avaliação *interpares* e outras estratégias (testes escritos, observação sistemática, elaboração de textos / artigos, pesquisas, pequenos trabalhos de projeto, portefólio do aluno, entre outras), que possibilitem ao aluno analisar a sua progressão na aprendizagem e, aos professores, regularem intervenções oportunas e reformular estratégias que garantam a superação de eventuais problemas e dificuldades diversas, quer no ensino quer na aprendizagem.

Competências Gerais

Retomar as competências previstas no Nível A2, mobilizando vocabulário mais variado e estruturas frásicas mais complexas

1. Compreensão, produção e interação oral

- a. Identificar temas e assuntos de conversas, debates e exposições, bem como de entrevistas e reportagens (veiculadas pela televisão e rádio).
 - b. Distinguir informação principal de secundária.
 - c. Distinguir argumentos em discursos de carácter persuasivo.
 - d. Usar da palavra com fluência e correção, utilizando recursos verbais com o grau de complexidade adequado às situações de comunicação.
 - e. Resolver dificuldades de comunicação com recurso a estratégias compensatórias, nomeadamente discursivas.
 - f. Estabelecer contactos sociais, respeitando princípios de cooperação e cortesia para iniciar, manter e terminar uma conversa.
 - g. Trocar informações, fazer perguntas e dar respostas sobre situações da atualidade social, desportiva e cultural.
 - h. Interagir com fluência na apresentação de pontos de vista, de planos ou de propostas e respetiva justificação ou explicação.
 - i. Relatar ocorrências ou acontecimentos, integrando descrições pormenorizadas.
 - j. Descrever hábitos, gostos e preferências, justificando-os.
 - k. Fazer exposições sobre assuntos de interesse escolar ou social, com ou sem recurso a suporte de imagem, áudio e vídeo.
 - l. Resumir conversas, debates e exposições.
-

2. Leitura

- a. Identificar temas e ideias principais de textos escritos.
 - b. Explicitar o sentido global do texto.
 - c. Identificar pontos de vista, justificando-os ou opondo-se a eles.
 - d. Detetar características do texto e a forma como está estruturado.
 - e. Procurar e seleccionar informação relativa a assuntos de interesse escolar ou social em fontes de informação diversas.
 - f. Interpretar textos literários, identificando temas dominantes e valores.
-

3. Escrita

- a. Responder a questionários sobre interpretação global de textos, recorrendo aos seus “conhecimentos do mundo”.
 - b. Reescrever textos a partir de modelos, apresentando pontos de vista diferentes.
 - c. Resumir textos.
 - d. Redigir textos de estrutura narrativa, argumentativa e expositiva.
 - e. Redigir textos de formato específico (sumários, convocatórias, atas, relatórios breves de teor técnico ou científico).
-

4. Conhecimento da língua

- a. Usar o capital lexical, mobilizando de forma pragmática as suas formas de organização.
 - b. Descobrir o significado de palavras novas através do contexto.
 - c. Usar, com precisão, regras de ortografia e pontuação.
 - d. Distinguir registo de língua formal de informal.
 - e. Usar mecanismos de coesão discursiva, nomeadamente conectores de contraste, síntese, inferência e de explicitação – particularização.
 - f. Controlar e usar estruturas gramaticais correntes e complexas, designadamente pronominalizações e marcadores discursivos.
-

Temas

Os temas identificados no programa de nível A2 deverão ser retomados no nível B1, através da mobilização de vocabulário mais variado e de estruturas frásicas mais complexas.

1. Temas a introduzir

a. Serviços

- Correios
- Banca
- Saúde
- Ensino

b. Juventude

c. Hábitos sociais

d. Interculturalidade

e. Problemas sociais (pobreza, dependências, desigualdades, preconceitos...)

f. Projetos do futuro (cursos, profissões...)

g. Meios de comunicação social

h. Tecnologias de Informação e Comunicação

i. Aquecimento global / fenómenos naturais

j. Portugal vs o país de residência

- Diversidade paisagística e arquitetónica
- Factos históricos
- Figuras do mundo social e político atual
- Figuras do mundo desportivo atual
- Figuras do mundo cultural atual
 - Literatura, música, cinema, dança, arquitetura e outras áreas

k. Outros países de língua portuguesa

- Principais regiões e características paisagísticas
- Figuras do mundo cultural e desportivo atual

Competências Linguísticas e Comunicativas / Referencial de Textos

1. Compreensão, produção e interação oral

a. Reconhecer, em intervenções e trocas verbais:

- Palavras e expressões cujo significado seja deduzível por (i) informação paratextual (ii), previsibilidade do contexto, (iii) intercompreensão linguística, sobre:
 - si próprio
 - vida familiar e social
 - vida escolar
 - profissões e serviços
 - tecnologia
 - atualidade social, desportiva e cultural
 - aspetos paisagísticos, históricos e culturais de Portugal
- Novos atos de fala necessários à gestão do quotidiano social, desportivo, cultural e escolar

b. Identificar, em trocas verbais / interações do domínio do quotidiano, face a face ou gravadas (conversas, debates, entrevistas, reportagens):

- Temas
- Assuntos
- Informação principal e secundária
- Informação objetiva e subjetiva
- Relação entre (i) parte / todo, (ii) causa / consequência, (iii) genérico / específico
- Pontos de vista dos interlocutores
- Registos de língua: formal e informal

c. Reconhecer / interpretar, em trocas verbais e intervenções referentes a temas conhecidos do domínio do quotidiano pessoal ou da atualidade (conversas, debates, entrevistas, reportagens, exposições), contanto que o discurso seja em língua padrão:

- Informação pormenorizada / pedidos de informação
- Instruções pormenorizadas / pedidos de instruções
- Justificações e explicações (de atitudes, ações...)
- Pontos de vista / argumentos e contra-argumentos
- Relatos pormenorizados de ocorrências ou acontecimentos
- Descrições de hábitos, gostos e preferências

d. Compreender, para uso funcional:

- Ao nível da palavra
 - Unidades fónicas básicas
 - Sílabas átonas e tónicas
 - Altura, duração e intensidade dos sons
- Ao nível da frase
 - Frase fonológica
 - Sintagmas entoacionais (tons de fronteira)
 - Entoação: frases declarativa, interrogativa, imperativa, exclamativa

e. Comunicar, tendo em conta as competências previstas no programa do nível A2, com (i) mobilização de novo vocabulário e de estruturas frásicas mais complexas, (ii) recurso a estratégias linguísticas para ultrapassar eventuais dificuldades de comunicação (paráfrases, repetições...) e (iii) aperfeiçoamento da fluência oral.

f. Estabelecer contactos sociais e educativos:

- Iniciar, manter e terminar uma conversa, adequando (i) as estratégias discursivas (para iniciar e terminar a conversa, para introduzir um assunto...) e (ii) as formas de tratamento e as fórmulas de cortesia

g. Dar e pedir informações sobre:

- Acontecimentos / ações
- Assuntos concretos do quotidiano e temas da atualidade
- Programas de rádio e de televisão
- Eventos culturais e artísticos

h. Dar e pedir instruções sobre:

- Modo de realizar uma tarefa
- Modo de funcionamento de um aparelho ou equipamento (telemóvel, computador...)
- Assuntos concretos do quotidiano, rotineiros e não rotineiros

i. Pedir confirmação de informação / questionar a validade de informação dada.

j. Responder a pedidos ou ordens (acedendo, negando, colocando reservas...).

- k. Prometer / comprometer-se.
 - l. Tranquilizar, consolar.
-

- m. Enunciar / expressar e questionar (sobre):
-

- Condições, possibilidades e impossibilidades de realização de uma ação
- Explicações e soluções para resolver um problema ou conflito
- Valoração simples de alguma coisa (bom, justo ...)
- Opiniões
- Esperanças, sonhos, ambições
- Emoções e reações a acontecimentos (vergonha, medo, arrependimento, satisfação...)

- n. Relatar, (i) apresentando os factos em sequência cronológica e (ii) integrando, funcionalmente, descrições pormenorizadas:
-

- Acontecimentos imprevisíveis (um acidente...)
- Atividades / acontecimentos reais ou imaginados / experiências pessoais ou testemunhadas

- o. Reportar intervenções de outrem.
-

- p. Recontar narrativas ouvidas ou lidas.
-

- q. Descrever, eventualmente comparando:
-

- Lugares, paisagens (diferenças e semelhanças paisagísticas, características distintas de regiões, cidades...)
- Gostos, hábitos, rotinas e costumes (diferenças e semelhanças entre pessoas, países, culturas...)

- r. Comentar:
-

- Factos
- Opiniões de alguém
- Mensagens de valor persuasivo (publicidade...)
- Imagens
- Produtos artísticos (filmes, livros, música, espetáculos...)

- s. Argumentar, em debate, sobre assuntos do seu interesse ou temas da atualidade, usando estratégias discursivas subjacentes a uma discussão formal / regulada, nomeadamente através do uso de (i) fórmulas para dar / tomar a palavra, (ii) fórmulas de assentimento / contraposição e

(iii) fórmulas para retomar a palavra (paráfrase / sumário do que foi dito antes):

- Posicionar-se a favor ou contra uma tese / ideia (concordar / discordar)
- Apresentar argumentos
- Colocar questões
- Refutar argumentos dos interlocutores
- Reforçar os argumentos / concluir

t. Fazer exposições, antecipadamente preparadas, sobre assuntos do seu interesse ou temas relativos às áreas curriculares (Ciências Naturais, História...), com recurso a notas:

- Organização da exposição: introdução, desenvolvimento, conclusão
- Estruturação do desenvolvimento:
 - Pode ser similar à estratégia de uma narrativa (p.ex., quando apresenta a história da escrita ao longo do tempo)
 - Pode ser similar à estratégia de uma descrição (p.ex., quando apresenta os materiais utilizados na escrita)
 - Pode ser similar à estratégia de uma argumentação / demonstração (p.ex., quando apela à observação, à experimentação para inferir um saber, uma “conclusão”)

u. Resumir, oralmente:

- Textos informativos
- Textos expositivos
- Enredos (filmes, contos...)
- Artigos de opinião

1.1. Referencial de textos

- a. Conversas formais e informais (face a face ou gravadas)
 - b. Debates (face a face ou gravados)
 - c. Notícias, entrevistas, reportagens, documentários
 - d. Avisos
 - e. Recontos
 - f. Relatos
 - g. Exposições (contexto de sala de aula)
-

2. Leitura

- a. Antecipar o tema e assunto do texto através das expectativas criadas pela área paratextual: formato (colunas...), título(s) / sub- intratítulo(s), imagens, negrito.
-

- b. Reconhecer:
-

- Palavras e expressões aprendidas em novos documentos que são apresentados
- Novas palavras e expressões:
 - Contanto que (i) o contexto permita a dedução, por recurso a (a) equivalências vocabulares, (b) sequências de expansão e (c) sequências de exemplificação, (ii) sejam da mesma família ou do mesmo campo lexical de uma palavra conhecida, (iii) a intercompreensão linguística o permita
 - Por consulta de dicionário

- c. Distinguir registos de língua: formal e informal.
-

- d. Compreender processos de construção da informatividade textual (coerência e coesão):
-

- Não-contradição temporal: eixo do presente vs eixo do passado
- Reiteração
- Conectores: adição; ordenação; relação contrária; comparação; temporalidade; causalidade / consequência; finalidade
- Marcadores discursivos

- e. Compreender / interpretar textos com grau médio de informatividade:
-

- Identificar o tema e a intencionalidade comunicativa global do texto
- Identificar o assunto do texto
- Identificar semelhanças e contrastes informacionais em textos de diferentes formatos sobre o mesmo assunto
- Identificar a relação entre título, sub- intratítulo(s) e respetivo texto

- f. Compreender / interpretar textos com diferentes estruturas discursivas:
-

- Estrutura dialogal: do discurso direto ao indireto
 - Identificação e caracterização dos interlocutores
 - Identificação e caracterização (se houver elementos) do tempo e do espaço de interação
 - Identificação do(s) assunto(s) da interação
 - Identificação do(s) objetivo(s) global(ais) das intervenções de cada interlocutor

- Reconhecimento de sinais conversacionais marcadores da estruturação do discurso
 - Começo / recomeço do assunto
 - Retoma do assunto
 - Fecho do discurso
- Perceção dos valores semântico-pragmáticos de alguns verbos de comunicação
 - Verbos que situam o discurso reportado na cronologia discursiva – *repetir, concluir, interromper...*
 - Verbos que inscrevem o discurso reportado numa tipologia discursiva – *contar, provar, demonstrar, descrever...*
 - Verbos que explicitam a força ilocutória – *pedir, suplicar...*
- Estrutura narrativa (com eventual recurso a analepse)
 - História (diegese)
 - Ação: principal; episódios secundários
 - Atores: relevo; aspetos caracterizadores
 - Espaço: caracterização
 - Tempo: caracterização
 - Discurso
 - Narrativa na 1ª e na 3ª pessoa
 - Distinção entre a pessoa que narra e o autor
 - Relação entre a ordem cronológica dos acontecimentos e a ordem em que são apresentados no discurso
 - Uso da descrição e do discurso relatado (direto e indireto): objetivos
 - Organização: da *Introdução* (situação inicial) / *Desenvolvimento* (“fazer” transformadores): *complicação* → *reação* → *resolução* / à *Conclusão* (situação final)
- Estrutura descritiva — Descrição de pessoas, lugares, objetos, imagens, sentimentos, planos e projectos
 - Distinção entre enunciados qualificativos (*ser, estar, ter*; adjetivos) e enunciados funcionais (*fazer*; advérbios)
 - Distinção de modos de ampliação
 - Aspetualização: partes e propriedades
 - Relacionamento: comparação; metáfora
 - Distinção de enunciados tendo em conta o ponto de vista de quem descreve
 - Objetivo: forma, cor
 - Relativamente objetivo: dimensão, peso, distância, movimento
 - Subjetivo (apreciação): sentimentos; sensações; comportamentos; apreciação estética, ética e pragmática
 - Organização das sequências descritivas por ordem
 - Alfabética; numérica; por oposição
 - Temporal: as quatro estações; meses; dia; conectores temporais (*antes de, depois de...*);
 - Topológica: os pontos cardeais; perspetiva vertical, horizontal; por aproximação, recuo
 - Sensorial
- Estrutura injuntiva
 - Detecção da função de verbos de instrução em contexto escolar, familiar e social

- Perceção, pelo contexto ou por processos linguísticos, das diferenças entre ordens, pedidos, conselhos
- Estrutura argumentativa
 - Identificação da finalidade do discurso: convencer / persuadir alguém sobre a “verdade” / “correção” de uma ideia (tese)
 - Distinção entre a ideia que se quer defender e os argumentos
 - Classificação dos argumentos: (i) nível estético; (ii) nível ético; (iii) nível pragmático; (iv) nível científico ou técnico
 - Reconhecimento de especificidades de palavras / expressões que manifestam a orientação da argumentação
 - Adjetivos e graus
 - Conectores: introdutores de argumentos (*porque, pois, já que; aliás...mesmo vs mas, no entanto*); reafirmadores de teses / conclusivos (*em resumo, em suma, por isso, portanto, logo...*)
- Estrutura expositiva
 - Identificação da função dos títulos / sub / intra-títulos
 - Distinção entre enunciados expositivos (“factos” assumidos como verdades absolutas) e enunciados explicativos
 - Organização: confronto *supra* (compreensão, produção e interação oral, alínea t.)
 - Estruturação do desenvolvimento: confronto *supra* (compreensão, produção e interação oral, alínea t.)
 - Perceção de características linguísticas:
 - Uso da 3ª pessoa do singular / da 1ª pessoa do plural
 - Uso da voz passiva
 - Substituições nominais
 - Orações relativas
 - Conectores de exclusão, finalidade, condição, conclusão

g. Resumir textos:

- Distinguir informação principal de informação acessória
- Selecionar a informação relevante

h. Ler textos com finalidades pré-programadas:

- Para seleção de determinado conteúdo informativo
- Para saber mais
- Para agir (fazer alguma coisa)

i. Ler textos tendo em conta o seu formato específico:

- Correspondência (formal)
- Texto jornalístico: notícia; reportagem; entrevista; artigo de opinião
- Texto publicitário
- Texto escolar: sumário; convocatória; relatório (breve)

j. Ler textos literários (séculos XX e XXI):

- Reconhecimento da dimensão da Arte: potencialidades semânticas
- Detecção de linhas temáticas
- Detecção de valores humanísticos e culturais
- Reação (gostar, não gostar...), apreciação e justificação

k. Ler em voz alta com:

- Articulação clara
- Entoação apropriada
- Fluência

2.1. Referencial de textos

a. Estrutura dialogal

- Entrevistas
- Texto dramático
- Texto narrativo (sequências dialogais)

b. Estrutura narrativa

- Notícias, reportagens
- Relatórios
- Biografias (excertos)
- Diários
- Cartas de registo informal

c. Estrutura descritiva

- Formulários, fichas escolares
- Enciclopédias
- Mapas
- Sumários
- Relatórios
- Diários
- Biografias

d. Estrutura injuntiva

- Avisos, circulares
- Convocatórias
- Instruções de uso (em etiquetas e embalagens de produtos)

e. Estrutura argumentativa

- Textos publicitários
- Artigos de opinião (assuntos da atualidade e temas do seu interesse: desporto, viagens / lazer, eventos culturais...)

f. Estrutura expositiva

- Textos informativos / expositivos de fontes diversas (manuais de matérias curriculares, revistas sobre temas da atualidade)
- Artigos científicos e técnicos (excertos)

g. Texto literário

- Contos
- Biografias
- Texto dramático
- Texto lírico

3. Escrita

a. Escrever, tendo em conta:

- Especificidade do texto
 - Tema e finalidade
 - Destinatário
 - Tipo de texto
- Planificação da escrita
 - Plano prévio
 - Tópico(s)
 - Expansão
 - Redação
 - Revisão: deteção de erros; correção / substituição; reescrita
 - Imagem final: dos jogos das margens, espaços brancos aos jogos tipográficos (negrito, sublinhado, itálico)
- Regras ortográficas
- Formas convencionais básicas da escrita
- Mecanismos de coerência e coesão (processos de construção da informatividade textual):
 - Ordenação e hierarquização da informação, tendo em conta (i) a continuidade de sentido e (ii) a progressão temática
 - Reiteração do grupo nominal; processos de substituição: determinação, pronominalização, elipse; sinonímia, hiperonímia, hiponímia
 - Ligação frásica / transfrásica: pontuação e conectores de adição; ordenação; relação contrária; comparação; temporalidade; causalidade / consequência; finalidade
 - Marcadores discursivos

b. Responder a questionários sobre:

- Si próprio (hábitos, gostos, preferências...)
- A escola (atividades, disciplinas...)
- O ambiente
- Interpretação de textos

c. Produzir enunciados originais de sequências dialogais, narrativas, descritivas, expositivas ou expositivas.

d. Reelaborar um texto (narrativo ou descritivo) sobre o mesmo tema com outro ponto de vista.

e. Escrever textos de formato específico:

- Atas
- Relatórios (breves)
- Avisos, convocatórias
- Correspondência formal
- Texto jornalístico: notícias, reportagens, entrevistas (breves)
- Artigos de opinião (breves)
- Histórias (inserindo (i) discurso relatado – direto e indireto, (ii) descrição mimética)

f. Tomar notas (registar e organizar informação ouvida ou lida).

g. Resumir textos – percepção de que é necessário (i) seleccionar a informação principal, (ii) suprimir informação conforme o grau de condensação (nº de caracteres) do resumo e (iii) construir um novo texto.

3.1. Referencial de textos

Confronte alínea e. *supra*

Conhecimento da Língua

Retomar e consolidar os conteúdos gramaticais do programa do nível A2.

1. Do som à palavra

a. Reconhecer:

- As regras gerais de acentuação gráfica e o hífen (uso na translineação, em enclíticos e palavras compostas)
 - Palavras agudas, graves e esdrúxulas
- As regras de translineação
- Sinais de pontuação
- Palavras homógrafas

2. A palavra: unidade de sentido

a. Identificar:

- Uso denotativo e conotativo de palavras
- Polissemia
- Relações de hierarquia entre as palavras: hiperonímia / hiponímia
- Palavras da mesma família
- Palavras do mesmo campo lexical

3. Flexão: nominal, adjetival e verbal

a. Reconhecer e / ou distinguir:

- Processos morfológicos de formação de palavras: derivação por prefixação e sufixação (nominalização)
- Processos irregulares de formação de palavras: onomatopeias
- Neologismos
- Palavras variáveis e invariáveis
- Nomes
 - Flexão:
 - Género
 - Número
- Adjetivos
 - Qualificativos; relacionais; numerais
 - Flexão
 - Género

- Número
- Grau: normal
 - ✓ Comparativo de superioridade, de igualdade e de inferioridade
 - ✓ Superlativo absoluto analítico
 - ✓ Superlativo de superioridade e de inferioridade
- Pronomes pessoais – Flexão
 - Formas tónicas: pessoa; género; número: referência do enunciador / do interlocutor – formas de tratamento
 - Formas átonas
 - Marcadoras de reflexividade
 - [Casos] Complemento direto e indireto / colocação na frase
- Determinantes
 - Artigos
 - Valores determinados pelo contexto: genericidade; afetividade
 - Possessivos e demonstrativos: valores determinados pelo contexto
 - Indefinidos
- Pronomes possessivos, demonstrativos, indefinidos e relativos
 - Valor anafórico; deitização
 - Colocação dos pronomes demonstrativos átonos
- Quantificadores (numerais, existenciais, universais)
 - Numerais fracionários
 - Interrogativos
 - Relativos
- Verbos
 - Regulares e irregulares (1ª, 2ª e 3ª conjugações)
 - Defetivos impessoais
 - Transitivos, intransitivos e predicativos; copulativos
 - Modos / tempos verbais:
 - Indicativo: eixo do presente vs eixo do passado vs eixo do futuro (presente, pretérito perfeito simples e composto, pretérito imperfeito e futuro / condicional [perífrases])
 - ✓ Valor aspetual: anterioridade / simultaneidade / posterioridade
 - ✓ Futuro do indicativo em atos de fala compromissivos (promessas, juramentos)
 - Imperativo
 - Conjuntivo: presente – uso conforme expressão de:
 - ✓ possibilidade (*é possível que, talvez...*)
 - ✓ desejo (*oxalá, espero que...*)
 - Formas não finitas: infinitivo pessoal / impessoal; gerúndio; participio passado
 - Valores semânticos
 - Verbos de comunicação que:
 - ✓ Especificam a realização fónica do discurso (*gritar, sussurrar...*)
 - ✓ Referem a atividade mental (*pensar, imaginar...*)
 - ✓ Situam o discurso reportado na cronologia discursiva (*começar por dizer, continuar, acabar por...*)
 - ✓ Inscrevem o discurso reportado numa tipologia discursiva (*contar, descrever...*)

- ✓ Explicitam a força elocutória (*pedir, suplicar, ordenar ...*)
- ✓ Explicitam os efeitos sobre o interlocutor (*ficar interessado em, alarmar-se...*)
- Auxiliares de
 - Tempo composto
 - Passiva
 - Aspeto
- Advérbios e locuções adverbiais:
 - Relativos; de quantidade e grau
 - Valores semânticos: tempo, lugar, afirmação, dúvida, intensificação, modo, negação, interrogação, inclusão, exclusão
 - Preposições e locuções prepositivas
 - Exigidas por verbos, advérbios, nomes ou adjetivos
 - Valores semânticos: localização, movimento, tempo, causa
- Interjeições: registo corrente e familiar

4. A frase: constituintes frásicos

a. Constituintes: grupo nominal / verbal; grupo adverbial; grupo preposicional

b. Ordem dos grupos na frase

c. Processos sintáticos: concordâncias básicas dos grupos; elipse; transformação da ativa / passiva

d. Tipos de frases

- Intenções comunicativas: declarativa, interrogativa (parcial / total), imperativa e exclamativa

e. Articulação entre frase: simples; complexa

- Coordenação: copulativa, adversativa, disjuntiva, explicativa e conclusiva
- Subordinação:
 - Temporal, causal, comparativa, consecutiva, final, condicional
 - Completiva
 - Relativa restritiva e explicativa

f. Funções sintáticas: do sujeito (subentendido, indeterminado) / predicado aos complementos e predicativo do sujeito

5. Marcadores de relações discursivas

a. Organização do texto no plano interdiscursivo:

- Do título aos parágrafos e à pontuação

b. Organização, sequencialização e estruturação da informação:

- Conversacionais
- Temporais
- Aditivos / Enumerativos
- Adversativos
- Explicativos / Conclusivos

Biblioteca de Turma

Sugere-se a leitura de duas ou três obras de autores portugueses e / ou estrangeiros da lista em anexo e que foi compilada com base nas obras propostas no Plano Nacional de Leitura: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>. O professor terá autonomia para gerir esta escolha, tendo em conta as características dos alunos e o contexto de ensino / aprendizagem.

Autores	Títulos	Editoras	ISBN
Alegre, Manuel	Barbi-Ruivo – O meu primeiro Camões	Publicações D. Quixote – Grupo LeYa	978-972-20-3499-9
Andresen, Sophia de Mello Breyner	O Cavaleiro da Dinamarca	Figueirinhas	978-972-66-1196-7
Andresen, Sophia de Mello Breyner	O rapaz de bronze	Figueirinhas	972-661-203-9
Bessa-Luís, Agustina	Dentes de rato	π – Babel	978-989-27-0218-6
Blyton, Enid	O mistério do colar desaparecido	Oficina do Livro – Grupo LeYa	978-089-555-522-2
Blyton, Enid	A ilha das surpresas (As novas aventuras da cadeira-dos-desejos)	Publicações Europa-América	978-972-1-06037-1
Carroll, Lewis	Alice no país das maravilhas	Edições Nelson de Matos	978-989-8236-22-7
Cortesão, Jaime	O romance das ilhas encantadas	Vega	972-699-596-5
Defoe, Daniel	Robinson Crusoe	Relógio D'Água Editores	978-989-641-133-6
Fonseca, Catarina	A malta do 2º C	Editorial Caminho	978-972-21-0022-9
Gonzalez, Maria Teresa Maia	Cartas da Beatriz	Letrarium Publicações	978-989-8412-06-5
Magalhães, Ana Maria et al	Diário cruzado de João e Joana	Editorial Caminho	972-21-1336-4
Magalhães, Ana Maria et al.	O dia do terramoto	Editorial Caminho – Grupo LeYa	978-972-21-0460-9
Magalhães, Ana Maria et al.	Uma aventura na Quinta das Lágrimas	Editorial Caminho – Grupo LeYa	978-972-21-1282-6
Magalhães, Ana Maria	Rãs, príncipes e feiticeiros Oito histórias dos oito países que falam português	Editorial Caminho	978-972-21-2027-2
Menéres, Maria Alberta	À beira do lago dos encantos	Asa – Grupo LeYa	978-972-41-1691-4

Mota, António	Pardinhas	Editorial Caminho <i>Grupo LeYa</i> 989	989-557-171-2
Ondjaki	Momentos de aqui <i>Contos</i>	Editorial Caminho – <i>Grupo LeYa</i>	972-21-1407-7
Quino <i>(Trad. Miguel Rodrigues)</i>	Mafalda (nº1)	Teorema – <i>Grupo LeYa</i>	978-972-695-692-1
Stevenson, Robert Louis	A ilha do tesouro	Porto Editora	978-972-0-71733-7
Swift, Jonathan	Viagens de Gulliver	Relógio D'Água	978-989-641-181-7
Twain, Mark	As aventuras de Huckleberry Finn (Clássicos)	Publicações Europa-América	978-972-1-06083-8
Twain, Mark	As aventuras de Tom Sawyer	Nelson de Matos	978-989-8236-09-8
Vieira, Alice	Trisavó de pistola à cinta e outras histórias	Editorial Caminho – <i>Grupo LeYa</i>	978-972-21-1422-6
Vieira, Alice	Um fio de fumo nos confins do mar	Editorial Caminho <i>Grupo LeYa</i>	972-21-1238-4.
Vieira, Alice	Se perguntarem por mim digam que voei	Editorial Caminho – <i>Grupo LeYa</i>	972-21-1115-9
Wilde, Oscar	Contos	Relógio D'Água Editores	972-708-632-2

Documentos Orientadores

Grosso, Maria José (org.) (2011). *QuaREPE Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro – Documento Orientador* (documento digital).

Grosso, Maria José (org.) (2011). *QuaREPE Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro – Tarefas, Atividades, Exercícios e Recursos para a Avaliação* (documento digital).

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa.

Bibliografia

Abrantes, P. e Araújo, F. (coord.) (2002). *Avaliação das Aprendizagens – Das concepções às práticas*. Lisboa, Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Andrade, A. I. e Sá, M. H. A., (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira*. Porto: Edições Asa.

Arruda, Lígia (2000). *Gramática de português para estrangeiros*. Porto: Porto Editora

Barata, J. Oliveira (1999). *Didáctica do Teatro*. Coimbra: Almedina

Bernardes, Carla e Miranda, Filipa (2007). *Portefólio – Uma Escola de Competências*. Porto: Porto Editora.

Bizarro, Rosa (org.) (2007). *Eu e o Outro – Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Lisboa: Areal Editores.

Bizarro, Rosa (org.) (2008). *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras Hoje: Que perspectivas?* Lisboa: Areal Editores.

Cunha, C. e Cintra, L., (2001). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Ed. Sá da Costa.

Fonseca, Fernanda Irene et al (1999). *Pedagogia da Escrita*. Porto: Porto Editora.

Grosso, Maria José (coord.) (2011). *Português Língua Estrangeira – conteúdos de aprendizagem por níveis de referência* (documento policopiado)

Leite, E. et al. (1989). *Trabalho de Projecto 1. Aprender por Projectos Centrados em Problemas*. Porto: Edições Afrontamento.

Mateus, Maria Helena Mira et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.

Nunes, J. (2000). *O professor e a ação reflexiva*. Lisboa: Edições Asa.

Rodari, Gianni (1993). *Gramática da Fantasia*. Lisboa: Editorial Caminho.

Sá, M. H. A., Ançã, M. H., & Moreira, A. (coord.) (2004). *Transversalidades em Didáctica das Línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Vilela, Mário (1999). *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina.

Sousa, H. Fernandes C. (2006). *A comunicação Oral na Aula de Português: Programa de intervenção pedagógico-didáctica*. Coleções práticas pedagógicas. Edições ASA.

Tochon, François (1995). *A língua como Projecto Didáctico*. Porto: Porto Editora.

Ensino Português no Estrangeiro

Programa
NÍVEL B2

Direção de Serviços de Língua e Cultura
2012

Programa de Português (professores) – Nível B2 – Ensino Português no Estrangeiro

Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, IP

Direção de Serviços de Língua e Cultura

Composição Gráfica: Centro Virtual Camões

ISBN - 978-972-566-267-0

Índice

Introdução	4
Metodologia	6
Avaliação	8
Competências Gerais	9
1. Compreensão, produção e interação oral	9
2. Leitura.....	10
3. Escrita	10
4. Conhecimento da língua	10
Temas	11
1. Temas a introduzir	11
Competências Linguísticas e Comunicativas / Referencial de Textos	13
1. Compreensão, produção e interação oral	13
1.1. Referencial de textos.....	16
2. Leitura.....	16
2.1. Referencial de textos.....	20
3. Escrita	21
3.1. Referencial de textos.....	23
Conhecimento da Língua	24
1. Do som à palavra	24
2. A palavra: unidade de sentido.....	24
3. Flexão: nominal, adjetival e verbal	24
4. A frase: constituintes frásicos	25
5. Marcadores de relações discursivas.....	26
6. Língua, fonte de recursos expressivos	26
Biblioteca de Turma	27
Documentos Orientadores	29
Bibliografia	29

Introdução

Os programas de português no estrangeiro estão estruturados de acordo com os níveis de proficiência linguística estabelecidos pelo Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro (QuAREPE) e, como este, têm como base o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR).

Estes documentos programáticos operacionalizam os referenciais que os Quadros anteriores estipulam, com a finalidade de facilitar a gestão do ensino e da aprendizagem do português no estrangeiro e os procedimentos de certificação das aprendizagens dos alunos do Ensino Português no Estrangeiro (EPE).

Para cada nível, são apresentadas as competências gerais, os descritores de desempenho e os conteúdos gramaticais para as competências nucleares da compreensão / produção / interação do modo oral e do modo escrito, numa perspetiva progressiva de nível para nível.

De acordo com a diversidade de contextos do EPE, bem como dos perfis linguísticos e culturais dos alunos, os programas que agora se apresentam pretendem ser documentos abertos, flexíveis e dinâmicos, características que os tornam passíveis de serem adaptados a contextos diferenciados e a um vasto público-alvo com necessidades e expectativas também elas muito diversas.

De entre a heterogeneidade que caracteriza o universo de aplicação destes programas, importante é referir a diversidade de perfis linguísticos dos alunos do EPE, à qual estes programas pretendem dar resposta, de modo a serem um instrumento útil para a gestão, quer programática quer pedagógica e didática, que o professor terá de fazer, de acordo com as especificidades do(s) seu(s) público(s)-alvo.

Estes perfis linguísticos são fruto de diásporas e contextos diversos, o que leva a língua portuguesa a assumir diferentes estatutos: língua de herança (PLH), língua segunda (PLS), língua estrangeira (PLE) e língua materna (PLM).

As especificidades do PLH exigem que, para os alunos, sejam criados contextos de vivência da língua propícios a valorizar e estabelecer um forte vínculo afetivo com a sua identidade como cidadãos portugueses ou de origem portuguesa, de modo a garantir que o domínio da língua do país de acolhimento se faça por integração harmoniosa com o domínio da língua portuguesa e não por mutilação desta última.

Conseguir “a apropriação afetiva” da língua ensinada é um grande desafio que se coloca ao professor de PLH. Para adquirir uma verdadeira competência comunicativa e intercultural, a língua que se aprende no contexto familiar, comunitário ou em contexto formal, na escola, deve ser tornada próxima e não estrangeira.

O PLS, ensinado enquanto língua oficial mas não materna, verifica-se em contextos específicos e minoritários da rede EPE, mas que requerem uma abordagem própria e criteriosa, não raras vezes muito próxima da usada para o ensino de uma língua estrangeira. Com estes alunos, as metodologias e estratégias devem ser distintas das que se utilizam no ensino e aprendizagem do PLM, tal como as abordagens meta discursivas e meta gramaticais. Vários são os motivos para que assim seja: o aluno tem

domínios diversos de uma gramática implícita de português, pois a aquisição da linguagem não foi feita neste idioma, o aluno não se encontra em imersão linguística, o português não é língua de escolarização.

No caso em que o português é língua estrangeira, devem ser privilegiadas abordagens interculturais que perspetivem o ensino e a aprendizagem como um meio e um processo de conhecimento do outro e, simultaneamente, de si próprio.

Em suma, qualquer que seja o perfil linguístico do público-alvo, o ensino e a aprendizagem devem ter como finalidade a promoção da língua e da cultura portuguesas e a progressiva construção de uma consciência plurilingue e pluricultural.

Assim, tendo em conta o que se expôs, torna-se indispensável que cada professor, no início de cada ano letivo, proceda a atividades que possibilitem determinar o perfil linguístico do seu público-alvo e, a partir daí, faça uma gestão adequada dos princípios programáticos que agora se difundem.

Com efeito, os programas estão ao serviço dos projetos pedagógicos de cada professor.

Da implementação dos presentes programas, através do processamento dos projetos pedagógicos de cada professor, decorrerão apreciações contextualizadas desses mesmos professores, cujos contributos resultarão na melhoria deste instrumento de trabalho que se equaciona em construção continuada.

Metodologia

O modo como se estruturam as diferentes competências, os objetivos de aprendizagem e os conteúdos decorre de uma ancoragem metodológica que privilegia a abordagem por competências comunicativas e, como tal, a ancoragem no contexto de comunicação é determinante para o processo de ensino e aprendizagem.

Os contextos de aprendizagem do Ensino do Português no Estrangeiro obrigam à adoção de metodologias diferenciadas, que considerem os perfis linguísticos dos alunos, os seus estilos cognitivos, ritmos de aprendizagem e contextos de escolarização. Dada a diversidade de acessos à língua e dos seus usos, e a necessidade de estabelecer perfis de saída comuns, caberá aos processos de ensino e aprendizagem a resolução desta convergência através da diferença.

Devidamente enquadradas por estratégias de aprendizagem, as tarefas deverão ser construídas a partir do pressuposto de que a sua finalidade é compreendida pelos alunos: a mobilização parcelar de saberes que é pedida estará ao serviço da utilização da língua em situações de comunicação significativas para os alunos.

A apresentação de atividades sob a forma de resolução de problemas, sempre que oportuno, incentiva atividades heurísticas de descoberta de soluções, permitindo que os alunos elaborem hipóteses várias de resoluções que, por sua vez, vão desencadear atividades de reflexão linguística com um determinado propósito, mobilizando as várias competências.

Desta forma, o aluno tem possibilidade de aprender a pensar criticamente, desencadeando um processo de ação – reflexão – ação, contínuo e gradual, que irá permitir a sua progressiva autonomia e o crescimento pessoal, alicerçado em valores de cidadania.

As tarefas devem ser enquadradas por projetos que deem sentido ao trabalho pedagógico e que garantam a sua coerência e pertinência. O trabalho de projeto significa planejar as atividades letivas com um fim em vista, explicitado aos alunos, o qual convoca a mobilização de competências e de conteúdos, organizados sequencialmente e com coerência. Ao organizar desta forma o trabalho letivo evita-se a dispersão em tarefas e atividades como um fim em si próprias e engloba-se o trabalho de pormenor ao serviço de um fim maior.

Na estruturação dos projetos, que podem ser do mais simples aos mais complexos, os professores devem ter em conta a importância da sequência, garantindo a unidade do todo, e as etapas, faseadas e claramente delimitadas, para que o processo seja mais facilmente monitorizado. O nível de dificuldade das tarefas deve ser progressivo, possibilitando aos alunos o domínio de estruturas linguísticas e de conceitos progressivamente mais exigentes. Aliar o trabalho exploratório à intencionalidade do projeto possibilita uma maior autonomia e diversificação de percursos, regulados pela normatividade necessária à prossecução de um objetivo previamente explicitado.

As diferentes metodologias deverão sempre considerar a necessidade da complexidade crescente, nos saberes e nos processos, trabalhando na zona de

desenvolvimento proximal dos alunos, tornando o conhecimento implícito em explícito, objetivável e objeto de reflexão.

Neste sentido, deve ser dada uma atenção especial aos conteúdos gramaticais. Perante a expectável heterogeneidade de gramáticas implícitas, dever-se-á fazer a respetiva explicitação à medida que ela for feita na língua da escola. Também deverá ser utilizada a terminologia usada nessas aulas. Por fim, o conhecimento reflexivo que vier a ser operacionalizado deverá partir de produções ou textos orais e escritos e deverá estar ao serviço desses mesmos textos e produções.

Avaliação

Associada ao projeto pedagógico, a avaliação é uma componente importante do processo de ensino e aprendizagem, pois permite medir e aferir da qualidade do ensino prestado e das aprendizagens efetivamente interiorizadas, desenvolvendo-se através da interação entre aluno e professor, organizando situações e instrumentos tão diversificados quanto forem necessários, em função das etapas do desenvolvimento.

Assim, a avaliação deve ser rigorosamente planeada, a fim de acompanhar o desenvolvimento dos alunos em todas as suas etapas, diagnosticando, favorecendo a análise do processo e classificando o desenvolvimento do aluno, objetivando sempre a formação do perfil de saída que se deseja.

Para responder a estas exigências, a avaliação terá de ser diagnóstica, formativa e sumativa.

A avaliação diagnóstica tem por objetivo identificar eventuais problemas de aprendizagem e suas possíveis causas, numa tentativa de os solucionar. Ocorre no início do processo para identificar as competências e os conteúdos necessários para construção de novas aprendizagens e em cada nova fase do trabalho pedagógico, associada à mobilização de conhecimentos prévios, como forma de identificar dificuldades específicas ou o grau de apropriação de determinados conceitos e procedimentos.

A avaliação formativa, por sua vez, fornece dados para aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem; realiza-se ao longo deste processo e focaliza o desenvolvimento das diferentes competências. É fonte de dados que permitem, tanto ao aluno quanto ao professor, monitorizar a evolução, planejar o esforço e as estratégias necessárias para alcançar as metas definidas e para verificar a eficácia das estratégias empregues.

Por fim, a avaliação sumativa classifica os resultados de aprendizagem de acordo com os níveis de aproveitamento estabelecidos, procedendo-se, no término de sequências didáticas, à verificação do alcance dos objetivos preestabelecidos, em momentos formais de avaliação.

Os processos de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa efetivar-se-ão pela utilização de diferentes instrumentos que permitam a autoavaliação, a avaliação *interpares* e outras estratégias (testes escritos, observação sistemática, elaboração de textos / artigos, pesquisas, pequenos trabalhos de projeto, portefólio do aluno, entre outras), que possibilitem ao aluno analisar a sua progressão na aprendizagem e, aos professores, regularem intervenções oportunas e reformular estratégias que garantam a superação de eventuais problemas e dificuldades diversas, quer no ensino quer na aprendizagem.

Competências Gerais

Retomar as competências previstas no Nível B1, mobilizando vocabulário mais variado e estruturas frásicas mais complexas

1. Compreensão, produção e interação oral

- a. Identificar temas e assuntos, concretos ou abstratos, de conversas, debates e exposições.
 - b. Distinguir informação principal de secundária.
 - c. Distinguir, na informação secundária, a relevância de informações pormenorizadas.
 - d. Distinguir os conteúdos informacionais que são apresentados numa perspetiva objetiva dos que são apresentados numa perspetiva subjetiva.
 - e. Reconhecer informação implícita.
 - f. Distinguir argumentos em comunicações e debates longos.
 - g. Planificar o uso da palavra em função da situação, dos interlocutores e da intencionalidade global da interação.
 - h. Usar da palavra com fluência e correção de modo a satisfazer necessidades concretas, usando as estratégias de comunicação necessárias para resolver dificuldades de comunicação.
 - i. Estabelecer contactos sociais, adequando formas de tratamento e princípios de cortesia aos interlocutores e às situações de comunicação, formais e informais.
 - j. Trocar informações e ideias sobre assuntos da atualidade, sejam os temas concretos ou abstratos, confirmando a informação, solicitando e prestando esclarecimentos ou explicando problemas.
 - k. Comentar factos e acontecimentos, especulando sobre causas, consequências e hipóteses.
 - l. Interagir com fluência na apresentação de ideias e valores, construindo uma cadeia lógica de argumentos e de exemplos ou ilustrações das suas posições.
 - m. Relatar pormenorizadamente acontecimentos e eventos, comentando-os.
 - n. Fazer exposições de forma clara e pormenorizada sobre temas variados, escolares, sociais e culturais.
 - o. Resumir conversas, debates e exposições, hierarquizando os diferentes níveis de informação.
-

2. Leitura

- a. Identificar temas e ideias principais de textos escritos sobre assuntos concretos e abstratos.
 - b. Distinguir a informação principal de um texto da informação acessória.
 - c. Identificar pontos de vista em textos diversos (artigos de opinião, reportagens...), posicionando-se face a eles.
 - d. Detetar as características do texto e a forma como está estruturado.
 - e. Procurar, seleccionar e tratar informação relativa a assuntos de interesse escolar ou social, em fontes de informação diversas.
 - f. Interpretar textos literários, identificando temas dominantes e características de género (lírico, narrativo e dramático).
 - g. Reconhecer valores humanísticos e culturais presentes nos textos literários.
-

3. Escrita

- a. Responder a questionários sobre interpretação global e seletiva de textos, recorrendo ao seu sistema de referências culturais.
 - b. Reescrever textos a partir de modelos diversos, apresentando e justificando pontos de vista diferentes.
 - c. Resumir diferentes tipos de textos.
 - d. Redigir textos de estrutura narrativa, argumentativa e expositiva.
 - e. Redigir textos de formato específico (relatórios, cartas formais, exposições de teor técnico ou científico, artigos de opinião...).
-

4. Conhecimento da língua

- a. Usar o capital lexical trabalhado, mobilizando-o de forma pragmática e adequando-o às várias situações de comunicação, quer em registo formal quer em registo informal.
 - b. Descobrir o significado de palavras novas através do contexto.
 - c. Usar, com precisão, regras de ortografia e pontuação.
 - d. Distinguir marcadores linguísticos de variação diastrática e diatópica (classe social, origem regional, origem nacional).
 - e. Usar mecanismos de coesão variados e adequados para ligar frases e construir um discurso articulado.
 - f. Controlar a comunicação com eficácia, recorrendo ao conhecimento de estruturas gramaticais complexas, de modo a corrigir erros não sistemáticos.
-

Temas

Os temas identificados no programa de nível B1 deverão ser retomados no nível B2, através da mobilização de vocabulário mais variado e de estruturas frásicas mais complexas.

1. Temas a introduzir

a. Férias e turismo

- Viagens e brochuras de viagens
- Escolha de viagens
- Transportes e alojamento
- Documentação, seguros, moeda, clima e segurança.

b. Emprego, profissões, empresas e serviços

c. Filosofia, religião

d. Ciência e tecnologia

e. Vida saudável – higiene e saúde

- Opções de alimentação (vegetariana, macrobiótica...)
- Desporto(s) e saúde
- Hábitos saudáveis

f. Hábitos de consumo

- Estabelecimentos comerciais
- Hábitos e direitos dos consumidores
- Formas de pagamento

g. Portugal vs o país de residência

- Itinerários com pontos de interesse cultural (rurais ou citadinos)
- Características culturais e socioeconómicas de diferentes regiões
- Distribuição da população e principais atividades económicas
- Principais figuras e ações políticas
- Literatura portuguesa

h. Outros países de língua portuguesa

- Principais características culturais e socioeconómicas
- Principais figuras do mundo social e artístico
- Literaturas de expressão portuguesa

Competências Linguísticas e Comunicativas / Referencial de Textos

1. Compreensão, produção e interação oral

a. Reconhecer, em intervenções e trocas verbais:

- Palavras e expressões cujo significado seja deduzível, contextualmente ou por intercompreensão, sobre:
 - atividades profissionais, sociais e culturais
 - profissões / serviços
 - férias e turismo / viagens
 - hábitos sociais
 - hábitos de consumo
 - saúde / saúde pública / higiene
 - filosofia, religião, política
 - ciência e tecnologia
 - traços sociais, económicos, políticos e culturais de Portugal
- Novos atos de fala necessários à gestão do quotidiano social, cívico, desportivo e cultural

b. Identificar, em trocas verbais / interações do domínio do quotidiano, face a face ou gravadas (conversas, debates, entrevistas, reportagens, filmes):

- Temas
- Assuntos
- Informação hierarquizada:
 - Informação principal e secundária
 - Informação objetiva e subjetiva
- Informação implícita / sentidos implícitos
- Pontos de vista e atitudes dos interlocutores
- Registos de língua: formal e informal
- Marcadores linguísticos de variação diastrática e diatópica

c. Reconhecer / interpretar, em trocas verbais ou intervenções sobre os temas de referência supracitados (conversas, debates, entrevistas, reportagens, documentários, filmes):

- Sequências informativas longas
- Sequências injuntivas (instruções pormenorizadas, ordens, sugestões...) vs sequências preditivas
- Sequências argumentativas complexas / opiniões e juízos de valor
- Formulação de hipóteses, probabilidades e possibilidades

d. Compreender, para uso funcional:

- Ao nível da palavra
 - Unidades fónicas básicas
 - Sílabas átonas e tónicas
 - Altura, duração e intensidade dos sons
- Ao nível da frase
 - Frase fonológica
 - Sintagmas entoacionais (tons de fronteira)
 - Entoação: frases declarativa, interrogativa, imperativa, exclamativa

e. Comunicar com eficácia, tendo em conta as competências previstas no programa do nível B1, ampliando-se (i) o repertório linguístico, (ii) o grau de informatividade e complexidade do discurso e (iii) otimizando a fluência oral.

f. Estabelecer contactos sociais e educativos:

- Iniciar, manter e terminar uma conversa, adequando, com autonomia e espontaneidade, (i) as estratégias discursivas (para iniciar e terminar a conversa, para introduzir um assunto...) e (ii) as formas de tratamento e as fórmulas de cortesia:
 - Regular a comunicação (adaptação às mudanças de direção, estilo e ênfase)
 - Fazer inferências de acordo com as intervenções dos interlocutores e reagir em conformidade

g. Dar e pedir informações sobre:

- Factos da atualidade
- Assuntos de índole científica ou técnica
- Assuntos do seu interesse (religião, filosofia, política, desporto, cultura, saúde, viagens...)

h. Dar e pedir instruções de forma pormenorizada, incluindo instruções técnicas.

i. Propor / avaliar propostas e alternativas / justificar posições / negociar.

j. Enunciar / expressar e questionar (sobre):

- Condições, possibilidades, impossibilidades e probabilidades, em situações reais e hipotéticas

- Obrigações e necessidades
- Valoração de alguma coisa
- Opiniões, juízos de valor e respetiva justificação
- Desejos, emoções, sentimentos, sensações

k. Relatar, com autonomia e espontaneidade, (i) organizando os factos de forma coerente e articulada e (ii) integrando, funcionalmente, descrições pormenorizadas, objetivas ou subjetivas:

- Atividades e acontecimentos reais ou hipotéticos
- Situações e experiências pessoais ou reportadas

l. Reportar intervenções de outrem (incluindo informações pormenorizadas de natureza concreta ou abstrata).

m. Recontar, pormenorizadamente, narrativas ouvidas ou lidas.

n. Descrever, eventualmente comparando:

- Situações relativas a contextos sociais, políticos, religiosos, desportivos, culturais
- Lugares visitados (nas férias, em viagens...)
- Hábitos, atividades regulares (alimentação, desporto, lazer...)

o. Comentar:

- Opiniões de alguém (expressas em conversas ou em textos escritos)
- Textos / mensagens de valor persuasivo
- Produtos artísticos (filmes, livros, música, espetáculos...)
- Programas de televisão e rádio
- Assuntos da atualidade social, cultural, política, desportiva

p. Argumentar, em debates formais ou informais, sobre temas variados, concretos ou abstratos, (i) usando, com flexibilidade, mecanismos de coesão para relacionar ideias, (ii) demonstrando controlo e autonomia na regulação da comunicação e (iii) recorrendo a princípios da cortesia:

- Defender tese(s) / ideias (posições intelectuais face a...), organizando estrategicamente as suas intervenções de forma a ser eficaz:
 - Apresentar, primeiramente, a tese e “ilustrá-la” com relatos
 - Apresentar argumentos de “autoridade”, i.é., recorrer a argumentos de pessoas “ilustres” (o mestre, o filósofo...)
 - Apresentar, ordenadamente, 1...2... “exemplos” (do latim: modelo) que levem a validar a tese
 - Concluir de forma coerente, reforçando a validade da tese

- q. Fazer exposições, antecipadamente preparadas, sobre assuntos científicos ou técnicos e temas relativos às matérias curriculares, com recurso a notas:
-

- Organização da exposição: introdução, desenvolvimento, conclusão
- Estruturação do desenvolvimento:
 - Pode ser similar à estratégia de uma narrativa (p.ex., quando apresenta a história da escrita ao longo do tempo)
 - Pode ser similar à estratégia de uma descrição (p.ex., quando apresenta os materiais utilizados na escrita)
 - Pode ser similar à estratégia de uma argumentação / demonstração (p.ex., quando apela à observação, à experimentação para inferir um saber, uma conclusão)
- Apoio em esquemas e sínteses

- r. Resumir, oralmente:
-

- Textos informativos
- Textos expositivos
- Filmes, documentários, peças de teatro
- Artigos de opinião, crónicas

1.1. Referencial de textos

- a. Conversas formais e informais (face a face ou gravadas)
 - b. Debates (face a face ou gravados)
 - c. Notícias, entrevistas, reportagens, documentários, filmes
 - d. Anúncios publicitários de rádio e televisão
 - e. Relatos
 - f. Exposições (contexto de sala de aula)
-

2. Leitura

- a. Antecipar o tema e assunto do texto através das expectativas criadas pela área paratextual.
-

- b. Reconhecer, com autonomia:
-

- Um amplo repertório lexical
- Novas palavras e expressões:

- Contanto que (i) o contexto permita a dedução, por recurso a (a) equivalências vocabulares, (b) sequências de expansão e (c) sequências de exemplificação, (ii) sejam da mesma família ou do mesmo campo lexical ou semântico de uma palavra conhecida, (iii) a intercompreensão linguística o permita
- Por consulta de dicionário

c. Distinguir registos de língua: formal e informal.

d. Compreender processos de construção da informatividade textual (coerência e coesão):

- Relevância / não contradição / não redundância / relação texto – assunto(s)
- Progressão temática: tema constante / tema derivado
- Coesão lexical
- Coesão temporal e aspetual: eixo do presente vs eixo do passado; perfectividade / imperfectividade
- Conectores: adição; ordenação; relação contrária; comparação; temporalidade; causalidade / consequência; finalidade; hipótese / condição; concessão
- Marcadores discursivos

e. Compreender / interpretar textos, com grau superior de informatividade – do discurso jornalístico, de divulgação científica e técnica ao texto literário:

- Identificar o tema e a intencionalidade comunicativa global do texto
- Identificar o assunto do texto
- Identificar semelhanças e contrastes temáticos em (i) textos de diferentes formatos sobre o mesmo assunto, (ii) textos do mesmo formato textual
- Identificar a relação entre título, sub- / intra-título(s) e respetivo texto / função do título

f. Compreender / interpretar textos com diferentes estruturas discursivas:

- Estrutura dialogal: do discurso direto ao indireto
 - Identificação e caracterização dos interlocutores
 - Identificação e caracterização (se houver elementos) do tempo e do espaço de interação
 - Identificação do(s) assunto(s) da interação
 - Identificação do(s) objetivo(s) global(ais) das intervenções de cada interlocutor
 - Identificação de pontos de vista comuns / diferentes dos interlocutores
 - Reconhecimento de sinais conversacionais marcadores da estruturação do discurso
 - Começo / recomeço do assunto
 - Retoma do assunto

- Fecho do discurso
- Perceção dos valores semântico-pragmáticos de alguns verbos de comunicação
 - Verbos que situam o discurso reportado na cronologia discursiva – *repetir, concluir, interromper ...*
 - Verbos que inscrevem o discurso reportado numa tipologia discursiva – *contar, provar, demonstrar, descrever...*
 - Verbos que explicitam a força ilocutória – *pedir, suplicar...*
- Estrutura narrativa (com eventual recurso a analepse ou prolepse)
 - História (diegese)
 - Ação: principal; episódios secundários – função na economia da narrativa
 - Atores: relevo; aspetos caracterizadores e modos de caracterização; relação entre os atores em função da economia da narrativa
 - Espaço: caracterização; função na economia da narrativa
 - Tempo: caracterização
 - Discurso
 - Narrativa na 1ª e na 3ª pessoa
 - ✓ Perfil do narrador
 - Distinção entre (i) a pessoa que narra e o autor, (ii) o narratário e o leitor
 - Relação entre a ordem cronológica dos acontecimentos e a ordem em que são apresentados no discurso: efeitos para o leitor
 - Identificação de processos de articulação dos episódios: encadeamento; encaixe; alternância
 - Uso da descrição e do discurso relatado (direto e indireto; citações; palavras entre aspas): efeitos para o leitor
 - Organização: da *Introdução* (situação inicial) / *Desenvolvimento* (“fazeres” transformadores): *complicação* → *reação* → *resolução* / à *Conclusão* (situação final)
- Estrutura descritiva — Descrição de pessoas, lugares, objetos, imagens, sentimentos, planos e projetos
 - Distinção entre enunciados qualificativos (*ser, estar, ter*; adjetivos) e enunciados funcionais (*fazer*; advérbios)
 - Distinção de modos de ampliação
 - Aspetualização (partes e propriedades): metonímia
 - Relacionamento: comparação; metáfora; reformulação
 - Distinção de enunciados tendo em conta o ponto de vista de quem descreve
 - Objetivo: forma, cor
 - Relativamente objetivo: dimensão, peso, distância, movimento
 - Subjetivo (apreciação): sentimentos; sensações; comportamentos; apreciação estética, ética e pragmática
 - Organização das sequências descritivas por ordem
 - Alfabética; numérica; por oposição
 - Temporal: as quatro estações; meses; dia; conectores temporais (*antes de, depois de...*);
 - Topológica: os pontos cardeais; perspetiva vertical, horizontal; por aproximação, recuo

- Sensorial
- Função da descrição integrada em textos narrativos
 - Função mimética (efeito de real)
 - Função indicial (sugerir...dar a entender...)
- Estrutura injuntiva
 - Detecção da função de verbos de instrução em contexto escolar, familiar e social
 - Perceção, pelo contexto ou por processos linguísticos, das diferenças entre ordens, advertências, pedidos, conselhos
 - Perceção, pelo contexto, de pedidos ou de ordens (atos de fala diretivos) enunciados através de atos de fala de outra natureza (expressivos...)
- Estrutura argumentativa
 - Identificação da finalidade do discurso: convencer / persuadir alguém sobre a “verdade” / “correção” de uma ideia (tese)
 - Distinção entre a ideia que se quer defender e os argumentos
 - Classificação dos argumentos: (i) nível estético; (ii) nível ético; (iii) nível pragmático; (iv) nível científico, técnico, filosófico
 - Hierarquização dos argumentos
 - Compreensão da organização do discurso:
 - 1ª - apresentação da tese, 2ª - apresentação dos argumentos
 - 1ª - apresentação dos argumentos, 2ª - apresentação da tese
 - vai e vem entre tese e argumentos
 - Reconhecimento de especificidades de palavras / expressões que manifestam a orientação da argumentação
 - Adjetivos e graus
 - Conectores: introdutores de argumentos (*porque, pois, já que; aliás...mesmo vs mas, no entanto*); introdutores de exemplos (*por exemplo, é o caso de, isto é...*); reafirmadores de teses / conclusivos (*em resumo, em suma, por isso, portanto, logo...*)
 - Palavras que transformam as potencialidades argumentativas do conteúdo (p.ex: “Só são 8 horas. Não é preciso despachares-te.” vs “Já são 8 horas. Tens de te despachar.”)
- Estrutura expositiva
 - Identificação da função dos títulos / sub / intra-títulos
 - Organização: confronto *supra* (compreensão, produção e interação oral, alínea q.)
 - Estruturação do desenvolvimento: confronto *supra* (oralidade)
 - Distinção entre enunciados expositivos e enunciados explicativos; reformulação de enunciados explicativos
 - Identificação da função de um terceiro tipo de enunciados:
 - Para (i) organizar a informação (*Primeiro vamos... agora...*) (ii) recordar o que foi dito (*depois de termos...*) (iii) antecipar o que se vai dizer (*propomo-nos agora...*)
 - Para conduzir as operações mentais do leitor (*Observemos...analisemos...*)
 - Para precisar a explicação (para melhor compreensão), reformulando-a parafrasticamente
 - Perceção de características linguísticas:
 - Uso da 3ª pessoa do singular / da voz passiva
 - Substituições nominais
 - Nominalizações

- Orações relativas
- Conectores

g. Resumir textos:

- Distinguir informação principal de informação acessória
- Selecionar a informação relevante

h. Ler textos com finalidades pré-programadas:

- Para seleção de determinado conteúdo informativo
- Para saber mais
- Para agir (reagir afetiva ou intelectualmente; fazer alguma coisa)

i. Ler textos tendo em conta o seu formato específico:

- Correspondência (formal)
- Texto jornalístico: notícia; reportagem; entrevista; artigo de opinião; crónica
- Texto publicitário
- Texto informativo: manuais; artigos de divulgação científica e técnica

j. Ler textos literários (séculos XX e XXI):

- Reconhecimento da dimensão da Arte: potencialidades semânticas; códigos estilísticos
- Detecção de linhas temáticas
- Detecção de valores humanísticos e culturais
- Detecção de valores de época
- Reação: apreciação estética e comentário

2.1. Referencial de textos

a. Estrutura dialogal

- Entrevistas
- Texto dramático
- Texto narrativo (sequências dialogais)

b. Estrutura narrativa

- Notícias, reportagens
- Relatórios
- Biografias
- Diários

- Cartas de registo formal

c. Estrutura descritiva

- Enciclopédias
- Mapas
- Relatórios
- *Curriculum vitae*
- Biografias
- Diários

d. Estrutura injuntiva

- Circulares
- Convocatórias
- Requerimentos
- Instruções de uso (em etiquetas e embalagens de produtos, em manuais de instruções)

e. Estrutura argumentativa

- Textos publicitários
- Artigos de opinião (temas da atualidade social, cultural, política, desportiva...)
- Comentários
- Discursos

f. Estrutura expositiva

- Textos informativos / expositivos de fontes diversas (manuais de matérias curriculares, revistas de divulgação científica ou técnica)
- Artigos de especialidade (científicos e técnicos)

g. Texto literário

- Texto narrativo: contos, novelas, romances
- Biografias
- Texto dramático
- Texto lírico

3. Escrita

- a. Escrever textos, tendo em conta (i) a intencionalidade, (ii) a aceitabilidade, (iii) a informatividade, (iv) a situacionalidade, (v) a intertextualidade, (vi) a progressão temática, (vii) a coerência e a coesão (confronte programa do nível B1, ponto 3, alínea a.).
-

b. Planificar a escrita: do plano prévio ao tratamento da área paratextual

c. Responder a questionários sobre:

- Si próprio
- A escola (atividades, disciplinas...)
- A sociedade (cultura, desporto, trabalho e lazer...)
- Ambiente e ecologia
- Portugal cultural
- Interpretação de textos

d. Produzir enunciados originais de sequências dialogais, narrativas, descritivas, injuntivas, preditivas, argumentativas ou expositivas.

e. Reelaborar um texto (narrativo, descritivo, argumentativo) sobre o mesmo tema com outro ponto de vista.

f. Escrever textos de formato específico:

- Atas
- Relatórios
- *Curriculum vitae*
- Requerimentos
- Avisos; convocatórias
- Correspondência formal
- Texto jornalístico: notícias; reportagens; entrevistas, artigos de opinião
- Comentários
- Crónicas
- Histórias (inserindo (i) discurso relatado – direto e indireto, (ii) descrições com função indicial, (iii) um perfil determinado de narrador, (iv) uma organização específica da temporalidade discursiva)

g. Tomar notas (selecionar, hierarquizar e registar informação ouvida ou lida).

h. Resumir textos – perceção de que é necessário (i) selecionar a informação principal, (ii) suprimir informação conforme o grau de condensação (nº de caracteres) do resumo e (iii) construir um novo texto.

3.1. Referencial de textos

Confronte alínea f. *supra*

Conhecimento da Língua

Retomar e consolidar os conteúdos gramaticais do programa do nível A2.

1. Do som à palavra

a. Reconhecer:

- Palavras homófonas vs parónimas

2. A palavra: unidade de sentido

a. Identificar:

- Uso denotativo e conotativo de palavras
- Polissemia
- Relações de hierarquia entre as palavras: hiperonímia / hiponímia
- Relações de todo / parte: holonímia / meronímia
- Palavras da mesma família
- Palavras do mesmo campo lexical
- Campo semântico

3. Flexão: nominal, adjetival e verbal

a. Reconhecer e / ou distinguir:

- Processos morfológicos de formação de palavras: derivação (nominalização); composição
- Processos irregulares de formação de palavras: onomatopeias; siglas
- Neologismos
- Expressões idiomáticas
- Palavras variáveis e invariáveis
- Nomes
 - Flexão:
 - Género
 - Número
 - Grau: aumentativo e diminutivo
- Adjetivos
 - Qualificativos; relacionais; numerais
 - Flexão
 - Género
 - Número

- Grau: absoluto sintético
 - Posição e respetivo efeito
- Pronomes pessoais: uso enfático
- Determinantes (artigos – definido / indefinido; possessivos; demonstrativos): valores determinados pelo contexto
- Quantificadores (numerais, existenciais, universais)
 - Numerais multiplicativos
 - Interrogativos
 - Relativos
- Verbos
 - Defetivos
 - Principais – transitivo direto e indireto, predicativo; copulativo; auxiliar
 - Aspeto: perfectivo / imperfectivo; genérico; habitual; iterativo
 - Modos / tempos verbais
 - Indicativo, condicional, conjuntivo, imperativo
 - Presente, pretérito perfeito (simples e composto), imperfeito, mais-que-perfeito e futuro do indicativo; condicional simples; presente, pretérito imperfeito e futuro do conjuntivo
 - Infinitivo pessoal
- Advérbios:
 - Grau
 - em *-mente*: localização e valores
- Preposições e locuções prepositivas
- Conjunções comparativas, concessivas, consecutivas

4. A frase: constituintes frásicos

a. Constituintes: grupo nominal / verbal; grupo adverbial; grupo preposicional

b. Ordem dos grupos na frase

c. Processos sintáticos: concordâncias básicas dos grupos; elipse; transformação da ativa / passiva

d. Tipos de frases

- Intenções comunicativas: declarativa, interrogativa (parcial / total), imperativa e exclamativa
 - Interrogativa retórica

e. Articulação entre frase: simples; complexa

- Coordenação
- Subordinação:
 - Comparativa, concessiva, consecutiva
 - Completiva
 - Relativa restritiva e explicativa

f. Funções sintáticas: do sujeito (subentendido, indeterminado) / predicado aos complementos e predicativo do sujeito

5. Marcadores de relações discursivas

a. Organização da área paratextual

b. Organização, sequencialização e estruturação da informação

- Conversacionais / Fáticos
 - Temporais
 - Aditivos / Enumerativos
 - Adversativos
 - Explicativos
 - Conclusivos
 - Reformulativos
 - Conclusivos
-

6. Língua, fonte de recursos expressivos

- a. Nível fónico: rima; aliteração
 - b. Nível sintático: repetição, paralelismo; enumeração; gradação
 - c. Nível semântico: comparação; metáfora; antítese; perífrase; personificação; apóstrofe; hipérbole; ironia; metonímia
-

Biblioteca de Turma

Sugere-se a leitura de duas ou três obras de autores portugueses e / ou estrangeiros da lista em anexo e que foi compilada com base nas obras propostas no Plano Nacional de Leitura: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>. O professor terá autonomia para gerir esta escolha, tendo em conta as características dos alunos e o contexto de ensino / aprendizagem.

Autores	Títulos	Editoras	ISBN
Alegre, Manuel	Doze naus	Publicações D. Quixote <i>Grupo LeYa</i>	978-972-20-3323-7
Amado, Jorge	Capitães da areia	Publicações D. Quixote – <i>Grupo LeYa</i> Edições Gailivro <i>Grupo LeYa</i>	978-972-20-2014-5
Barros, João de (adapt.)	A Eneida de Virgílio contada às crianças e ao povo (Clássicos da Humanidade)	Sá da Costa Editora	978-972-562-359-6
Barros, João de (adapt.)	A Ilíada de Homero contada às crianças e ao povo (Clássicos da Humanidade)	Sá da Costa Editora	978-972-562-344-2
Boyne, John	O rapaz do pijama às riscas	<i>Asa Grupo LeYa</i>	978-972-41-5357-5
Dickens, Charles	Um conto de Natal e outros contos	Publicações Europa América	978-972-1-06054-8
Ferreira, José Gomes	Aventuras de João sem medo (<i>Livro de Bolso</i>)	Bis – <i>Grupo LeYa</i>	978-989-65-3006-8
Frank, Anne	Diário de Anne Frank	Livros do Brasil	978-989-711-000-9
Gomes, José António	Fiz das pernas coração – Contos tradicionais portugueses	Editorial Caminho	972-21-1348-8
Gonzalez, Maria Teresa Maia	Os herdeiros da lua de Joana	π – <i>Babel</i>	978-989-27-0093-9
Gonzalez, Maria Teresa Maia	A lua de Joana	π – <i>Babel</i>	978-989-27-0097-7
Magalhães, Ana Maria et al.	Uma aventura no sítio errado	Editorial Caminho	978-972-21-2551-2
Ondjaki	Os da minha rua <i>Estórias</i>	Editorial Caminho – <i>Grupo LeYa</i>	978972
Saldanha, Ana	Para maiores de dezasseis	Editorial Caminho <i>Grupo LeYa</i>	978-972-21-2055-5
Sepúlveda, Luís	História de uma gaivota e	Porto Editora	978-972-0-04092-3

	do gato que a ensinou a voar		
Shakespeare, William	Júlio César	<i>Teatro</i> Livros Cotovia	978-972-795-190-1
Soares, Luísa Ducla (adapt.)	Seis contos de Eça de Queirós	Terramar	978-972-710-255-6
Soares, Luísa Ducla	Diário de Sofia & C. ^a – aos 15 anos	Civilização Editora	972-26-1033-3
Torrado, António	Casa da lenha	Campo das Letras	978-989-6251-635
Vasconcelos, José Mauro de	Rosinha, minha canoa	Dinapress	85-06-04678-5
Vieira, Alice	Leandro, rei da Helíria	Caminho	978-972-21-0568-2

Documentos Orientadores

Grosso, Maria José (org.) (2011). *QuaREPE Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro* (documento policopiado).

Grosso, Maria José (org.) (2011). *QuaREPE Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro – Tarefas, Atividades, Exercícios e Recursos para a Avaliação* (documento digital).

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa.

Bibliografia

Abrantes, P. e Araújo, F. (coord.) (2002). *Avaliação das Aprendizagens – Das concepções às práticas*. Lisboa, Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Andrade, A. I. e Sá, M. H. A., (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira*. Porto: Edições Asa.

Arruda, Lígia (2000). *Gramática de português para estrangeiros*. Porto: Porto Editora

Barata, J. Oliveira. (1999). *Didáctica do Teatro*. Coimbra: Almedina

Bernardes, Carla e Miranda, Filipa (2007). *Portefólio – Uma Escola de Competências*. Porto: Porto Editora.

Bizarro, Rosa (org.) (2007). *Eu e o Outro – Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Lisboa: Areal Editores.

Bizarro, Rosa (org.) (2008). *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras Hoje: Que perspectivas?* Lisboa: Areal Editores.

Cunha, C. e Cintra, L., (2001). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Ed. Sá da Costa.

Fonseca, Fernanda Irene et al. (1999). *Pedagogia da Escrita*. Porto: Porto Editora.

Grosso, Maria José (coord.) (2011). *Português Língua Estrangeira – conteúdos de aprendizagem por níveis de referência* (documento policopiado)

Leite, E. et al. (1989). *Trabalho de Projecto 1. Aprender por Projectos Centrados em Problemas*. Porto: Edições Afrontamento.

Mateus, Maria Helena Mira et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.

Nunes, J. (2000). *O professor e a ação reflexiva*. Lisboa: Edições Asa.

Rodari, Gianni (1993). *Gramática da Fantasia*. Lisboa: Editorial Caminho.

Sá, M. H. A., Ançã, M. H., & Moreira, A. (coord.) (2004). *Transversalidades em Didáctica das Línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Vilela, Mário (1999). *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina.

Sousa, H. Fernandes C. (2006). *A comunicação Oral na Aula de Português: Programa de intervenção pedagógico-didáctica*. Coleções práticas pedagógicas. Edições ASA.

Tochon, François (1995). *A língua como Projecto Didáctico*. Porto: Porto Editora.

Ensino Português no Estrangeiro

Programa
NÍVEL C1

Direção de Serviços de Língua e Cultura
2012

Programa de Português (professores) – Nível C1 – Ensino Português no Estrangeiro

Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, IP

Direção de Serviços de Língua e Cultura

Composição Gráfica: Centro Virtual Camões

ISBN - 978-972-566-267-0

Índice

Introdução	4
Metodologia	6
Avaliação	8
Competências Gerais	9
1. Compreensão, produção e interação oral	9
2. Leitura.....	9
3. Escrita	10
4. Conhecimento da língua	10
Temas	11
1. Temas a introduzir	11
Competências Linguísticas e Comunicativas / Referencial de Textos	12
1. Compreensão, produção e interação oral	12
1.1. Referencial de textos.....	15
2. Leitura.....	15
2.1. Referencial de textos.....	18
3. Escrita	19
3.1. Referencial de textos.....	20
Conhecimento da Língua	21
Biblioteca de Turma	22
Documentos Orientadores	24
Bibliografia	24

Introdução

Os programas de português no estrangeiro estão estruturados de acordo com os níveis de proficiência linguística estabelecidos pelo Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro (QuAREPE) e, como este, têm como base o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR).

Estes documentos programáticos operacionalizam os referenciais que os Quadros anteriores estipulam, com a finalidade de facilitar a gestão do ensino e da aprendizagem do português no estrangeiro e os procedimentos de certificação das aprendizagens dos alunos do Ensino Português no Estrangeiro (EPE).

Para cada nível, são apresentadas as competências gerais, os descritores de desempenho e os conteúdos gramaticais para as competências nucleares da compreensão / produção / interação do modo oral e do modo escrito, numa perspetiva progressiva de nível para nível.

De acordo com a diversidade de contextos do EPE, bem como dos perfis linguísticos e culturais dos alunos, os programas que agora se apresentam pretendem ser documentos abertos, flexíveis e dinâmicos, características que os tornam passíveis de serem adaptados a contextos diferenciados e a um vasto público-alvo com necessidades e expectativas também elas muito diversas.

De entre a heterogeneidade que caracteriza o universo de aplicação destes programas, importante é referir a diversidade de perfis linguísticos dos alunos do EPE, à qual estes programas pretendem dar resposta, de modo a serem um instrumento útil para a gestão, quer programática quer pedagógica e didática, que o professor terá de fazer, de acordo com as especificidades do(s) seu(s) público(s)-alvo.

Estes perfis linguísticos são fruto de diásporas e contextos diversos, o que leva a língua portuguesa a assumir diferentes estatutos: língua de herança (PLH), língua segunda (PLS), língua estrangeira (PLE) e língua materna (PLM).

As especificidades do PLH exigem que, para os alunos, sejam criados contextos de vivência da língua propícios a valorizar e estabelecer um forte vínculo afetivo com a sua identidade como cidadãos portugueses ou de origem portuguesa, de modo a garantir que o domínio da língua do país de acolhimento se faça por integração harmoniosa com o domínio da língua portuguesa e não por mutilação desta última.

Conseguir “a apropriação afetiva” da língua ensinada é um grande desafio que se coloca ao professor de PLH. Para adquirir uma verdadeira competência comunicativa e intercultural, a língua que se aprende no contexto familiar, comunitário ou em contexto formal, na escola, deve ser tornada próxima e não estrangeira.

O PLS, ensinado enquanto língua oficial mas não materna, verifica-se em contextos específicos e minoritários da rede EPE, mas que requerem uma abordagem própria e criteriosa, não raras vezes muito próxima da usada para o ensino de uma língua estrangeira. Com estes alunos, as metodologias e estratégias devem ser distintas das que se utilizam no ensino e aprendizagem do PLM, tal como as abordagens meta discursivas e meta gramaticais. Vários são os motivos para que assim seja: o aluno tem

domínios diversos de uma gramática implícita de português, pois a aquisição da linguagem não foi feita neste idioma, o aluno não se encontra em imersão linguística, o português não é língua de escolarização.

No caso em que o português é língua estrangeira, devem ser privilegiadas abordagens interculturais que perspetivem o ensino e a aprendizagem como um meio e um processo de conhecimento do outro e, simultaneamente, de si próprio.

Em suma, qualquer que seja o perfil linguístico do público-alvo, o ensino e a aprendizagem devem ter como finalidade a promoção da língua e da cultura portuguesas e a progressiva construção de uma consciência plurilingue e pluricultural.

Assim, tendo em conta o que se expôs, torna-se indispensável que cada professor, no início de cada ano letivo, proceda a atividades que possibilitem determinar o perfil linguístico do seu público-alvo e, a partir daí, faça uma gestão adequada dos princípios programáticos que agora se difundem.

Com efeito, os programas estão ao serviço dos projetos pedagógicos de cada professor.

Da implementação dos presentes programas, através do processamento dos projetos pedagógicos de cada professor, decorrerão apreciações contextualizadas desses mesmos professores, cujos contributos resultarão na melhoria deste instrumento de trabalho que se equaciona em construção continuada.

Metodologia

O modo como se estruturam as diferentes competências, os objetivos de aprendizagem e os conteúdos decorre de uma ancoragem metodológica que privilegia a abordagem por competências comunicativas e, como tal, a ancoragem no contexto de comunicação é determinante para o processo de ensino e aprendizagem.

Os contextos de aprendizagem do Ensino do Português no Estrangeiro obrigam à adoção de metodologias diferenciadas, que considerem os perfis linguísticos dos alunos, os seus estilos cognitivos, ritmos de aprendizagem e contextos de escolarização. Dada a diversidade de acessos à língua e dos seus usos, e a necessidade de estabelecer perfis de saída comuns, caberá aos processos de ensino e aprendizagem a resolução desta convergência através da diferença.

Devidamente enquadradas por estratégias de aprendizagem, as tarefas deverão ser construídas a partir do pressuposto de que a sua finalidade é compreendida pelos alunos: a mobilização parcelar de saberes que é pedida estará ao serviço da utilização da língua em situações de comunicação significativas para os alunos.

A apresentação de atividades sob a forma de resolução de problemas, sempre que oportuno, incentiva atividades heurísticas de descoberta de soluções, permitindo que os alunos elaborem hipóteses várias de resoluções que, por sua vez, vão desencadear atividades de reflexão linguística com um determinado propósito, mobilizando as várias competências.

Desta forma, o aluno tem possibilidade de aprender a pensar criticamente, desencadeando um processo de ação – reflexão – ação, contínuo e gradual, que irá permitir a sua progressiva autonomia e o crescimento pessoal, alicerçado em valores de cidadania.

As tarefas devem ser enquadradas por projetos que deem sentido ao trabalho pedagógico e que garantam a sua coerência e pertinência. O trabalho de projeto significa planejar as atividades letivas com um fim em vista, explicitado aos alunos, o qual convoca a mobilização de competências e de conteúdos, organizados sequencialmente e com coerência. Ao organizar desta forma o trabalho letivo evita-se a dispersão em tarefas e atividades como um fim em si próprias e engloba-se o trabalho de pormenor ao serviço de um fim maior.

Na estruturação dos projetos, que podem ser do mais simples aos mais complexos, os professores devem ter em conta a importância da sequência, garantindo a unidade do todo, e as etapas, faseadas e claramente delimitadas, para que o processo seja mais facilmente monitorizado. O nível de dificuldade das tarefas deve ser progressivo, possibilitando aos alunos o domínio de estruturas linguísticas e de conceitos progressivamente mais exigentes. Aliar o trabalho exploratório à intencionalidade do projeto possibilita uma maior autonomia e diversificação de percursos, regulados pela normatividade necessária à prossecução de um objetivo previamente explicitado.

As diferentes metodologias deverão sempre considerar a necessidade da complexidade crescente, nos saberes e nos processos, trabalhando na zona de

desenvolvimento proximal dos alunos, tornando o conhecimento implícito em explícito, objetivável e objeto de reflexão.

Neste sentido, deve ser dada uma atenção especial aos conteúdos gramaticais. Perante a expectável heterogeneidade de gramáticas implícitas, dever-se-á fazer a respetiva explicitação à medida que ela for feita na língua da escola. Também deverá ser utilizada a terminologia usada nessas aulas. Por fim, o conhecimento reflexivo que vier a ser operacionalizado deverá partir de produções ou textos orais e escritos e deverá estar ao serviço desses mesmos textos e produções.

Avaliação

Associada ao projeto pedagógico, a avaliação é uma componente importante do processo de ensino e aprendizagem, pois permite medir e aferir da qualidade do ensino prestado e das aprendizagens efetivamente interiorizadas, desenvolvendo-se através da interação entre aluno e professor, organizando situações e instrumentos tão diversificados quanto forem necessários, em função das etapas do desenvolvimento.

Assim, a avaliação deve ser rigorosamente planeada, a fim de acompanhar o desenvolvimento dos alunos em todas as suas etapas, diagnosticando, favorecendo a análise do processo e classificando o desenvolvimento do aluno, objetivando sempre a formação do perfil de saída que se deseja.

Para responder a estas exigências, a avaliação terá de ser diagnóstica, formativa e sumativa.

A avaliação diagnóstica tem por objetivo identificar eventuais problemas de aprendizagem e suas possíveis causas, numa tentativa de os solucionar. Ocorre no início do processo para identificar as competências e os conteúdos necessários para construção de novas aprendizagens e em cada nova fase do trabalho pedagógico, associada à mobilização de conhecimentos prévios, como forma de identificar dificuldades específicas ou o grau de apropriação de determinados conceitos e procedimentos.

A avaliação formativa, por sua vez, fornece dados para aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem; realiza-se ao longo deste processo e focaliza o desenvolvimento das diferentes competências. É fonte de dados que permitem, tanto ao aluno quanto ao professor, monitorizar a evolução, planejar o esforço e as estratégias necessárias para alcançar as metas definidas e para verificar a eficácia das estratégias empregues.

Por fim, a avaliação sumativa classifica os resultados de aprendizagem de acordo com os níveis de aproveitamento estabelecidos, procedendo-se, no término de sequências didáticas, à verificação do alcance dos objetivos preestabelecidos, em momentos formais de avaliação.

Os processos de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa efetivar-se-ão pela utilização de diferentes instrumentos que permitam a autoavaliação, a avaliação *interpares* e outras estratégias (testes escritos, observação sistemática, elaboração de textos / artigos, pesquisas, pequenos trabalhos de projeto, portefólio do aluno, entre outras), que possibilitem ao aluno analisar a sua progressão na aprendizagem e, aos professores, regularem intervenções oportunas e reformular estratégias que garantam a superação de eventuais problemas e dificuldades diversas, quer no ensino quer na aprendizagem.

Competências Gerais

Retomar as competências previstas no Nível B2, mobilizando vocabulário mais variado e estruturas frásicas mais complexas

1. Compreensão, produção e interação oral

- a. Identificar os temas e assuntos de conversas, comunicações e debates longos, ainda que incluam regionalismos, coloquialismos e expressões idiomáticas e que o ritmo de elocução seja rápido.
 - b. Identificar o conteúdo informativo de exposições longas e complexas, mesmo que a articulação das ideias não seja explícita.
 - c. Distinguir pressuposição de implicação.
 - d. Hierarquizar linhas argumentativas em comunicações e debates longos.
 - e. Usar da palavra com fluência e autonomia em registos distintos, mobilizando os recursos linguísticos adequados ao tema, aos interlocutores e às situações de comunicação.
 - f. Trocar informações e ideias com elevado grau de complexidade sobre assuntos da atualidade, sejam os temas concretos ou abstratos, introduzindo informações complementares e desenvolvendo aspetos específicos.
 - g. Interagir com fluência em debates, argumentando de forma lógica e formulando ideias com precisão, propriedade e coerência.
 - h. Interagir de forma cooperativa sobre temas complexos, colocando questões e introduzindo novas informações, de modo a contribuir para o desenvolvimento do discurso ou para a solução de problemas.
 - i. Expor informação, de forma clara, sobre temas escolares, sociais e culturais, nomeadamente de cariz abstrato.
 - j. Sintetizar conversas, comunicações e debates, valorizando os aspetos que considera mais importantes.
-

2. Leitura

- a. Distinguir informação principal de informação acessória em textos de diferentes tipologias, nomeadamente textos especializados sobre assuntos humanísticos, científicos e técnicos.
 - b. Identificar pontos de vista diversos sobre assuntos variados, em textos escritos complexos, posicionando-se criticamente face a eles.
 - c. Interpretar ambiguidades, ironia, alusões.
 - d. Detetar as características do texto e a forma como está estruturado.
 - e. Selecionar e tratar informação sobre assuntos específicos, incluindo humanísticos, científicos e técnicos, em fontes de informação diversas.
-

- f. Reconhecer o modo como os temas e os valores culturais, éticos e estéticos são representados nos textos.
 - g. Interpretar textos literários, reconhecendo temas, valores humanísticos e culturais e marcas expressivas específicas.
-

3. Escrita

- a. Responder a questionários sobre interpretação global, seletiva e analítica de textos, adotando uma atitude crítica por recurso ao seu sistema de referências culturais, científicas ou técnicas.
 - b. Reelaborar o conteúdo de diferentes tipos de textos, através de resumos, sínteses e esquemas.
 - c. Redigir textos claros e estruturados sobre uma variedade de assuntos complexos, concretos ou abstratos, tendo em conta tipologias e formatos textuais específicos.
 - d. Experimentar a redação de textos com finalidades estéticas e lúdicas.
-

4. Conhecimento da língua

- a. Usar, de forma precisa, o capital lexical trabalhado, de modo a comunicar com fluidez e propriedade quer em registo formal quer em registo informal.
 - b. Distinguir marcadores linguísticos de variação diastrática e diatópica (classe social, origem regional, origem nacional).
 - c. Usar o registo adequado a cada situação (familiar, formal, informal...), incluindo usos humorísticos e afetivos da língua.
 - d. Mobilizar o conhecimento explícito de estruturas e aspetos gramaticais, de mecanismos de coerência e coesão discursivas, para comunicar com correção e eficácia.
 - e. Subverter, de forma crítica, mecanismos de coesão, com finalidades pragmáticas ou expressivas.
-

Temas

Todos os temas identificados nos programas dos níveis anteriores poderão ser retomados no nível C1, ampliando-se o vocabulário e consolidando-se o uso da língua com autonomia, propriedade e correção.

1. Temas a introduzir

a. Movimentos migratórios

- Emigração e imigração: inserção e assimilação na sociedade de acolhimento vs manutenção de referências culturais do país de origem
- Casos de sucesso e insucesso na emigração / imigração

b. Juventude e sociedade

- Novas competências:
 - Tecnologia: dispositivos eletrónicos portáteis (diversão e comunicação)
 - Inteligência emocional (felicidade, realização pessoal, social e profissional, mecanismos de adaptação e flexibilidade em novas situações e novos contextos...)
- Convivência entre gerações: tradições, hábitos sociais e familiares

c. Portugal vs o país de residência

- Indicadores de desenvolvimento social: taxa de natalidade, igualdade / desigualdade de género, aceitação de minorias étnicas, taxa de emprego / desemprego, multiculturalidade
- Literatura portuguesa

d. Outros países de língua portuguesa

- Principais características culturais e socioeconómicas
- Principais figuras do mundo cultural
- Literaturas de expressão portuguesa

Competências Linguísticas e Comunicativas / Referencial de Textos

1. Compreensão, produção e interação oral

a. Reconhecer, em intervenções e trocas verbais:

- Um amplo repertório lexical, incluindo regionalismos, coloquialismos e expressões idiomáticas, em situações comunicativas com distintas intencionalidades sobre:
 - uma variedade de assuntos complexos, incluindo de áreas humanísticas, científicas e técnicas
 - atualidade social, cultural, desportiva, política, económica
 - traços distintivos, sociais, económicos e culturais, de Portugal

b. Identificar, em trocas verbais e exposições ou sequências monologais ou dialogais, face a face ou gravadas (conversas, debates, entrevistas, reportagens, documentários, filmes):

- Temas
- Assuntos
- Informação hierarquizada:
 - Informação principal e secundária
 - Informação objetiva e subjetiva
- Sentidos implícitos / pressupostos
- Ambiguidades, humor e ironia
- Pontos de vista e atitudes dos interlocutores
- Registos de língua: formal e informal
- Marcadores linguísticos de variação diastrática e diatópica

c. Reconhecer / interpretar, em trocas verbais ou intervenções referentes a temas concretos e abstratos do domínio privado, educativo, cultural e social:

- Sequências informativas longas e complexas
- Sequências injuntivas vs sequências preditivas
- Sequências argumentativas
- Sequências narrativas e descritivas

d. Compreender, para uso funcional:

- Ao nível da palavra
 - Unidades fónicas básicas

- Sílabas átonas e tónicas
 - Altura, duração e intensidade dos sons
 - Ao nível da frase
 - Frase fonológica
 - Sintagmas entoacionais (tons de fronteira)
 - Entoação: frases declarativa, interrogativa, imperativa, exclamativa
- e. Comunicar com flexibilidade e eficácia, incluindo os usos afetivos, humorísticos e críticos da língua, tendo em conta as competências previstas no programa do nível B2, ampliando-se (i) o repertório linguístico, (ii) o grau de informatividade e complexidade do discurso e (iii) articulando eficientemente as suas intervenções com as dos outros falantes.
-
- f. Estabelecer contactos sociais e educativos:
-
- Adaptar-se, com flexibilidade, (i) ao contexto, (ii) às intenções comunicativas, (iii) aos interlocutores
 - Reconhecer indícios linguísticos e contextuais, com vista a regular a comunicação:
 - Registos de língua diversos
 - Regionalismos, bordões linguísticos, provérbios e expressões coloquiais
 - Sentidos implícitos e pressupostos
- g. Trocar informações sobre:
-
- Factos da atualidade
 - Meios de comunicação social / tecnologia
 - Assuntos de índole humanística, científica ou técnica
 - Temas do seu interesse (religião, filosofia, política, economia, desporto, cultura)
- h. Dar e pedir instruções técnicas pormenorizadas e complexas.
-
- i. Explicar / justificar / exemplificar / ilustrar / avaliar / reformular, em diferentes situações de comunicação:
-
- Troca de informações e de instruções, de forma pormenorizada
 - Defesa de pontos de vista / desenvolvimento de linhas de argumentação complexas
- j. Enunciar / expressar e questionar (sobre):
-
- Vantagens e desvantagens de diferentes opções ou possibilidades
 - Propostas ou alternativas para resolver uma situação ou problema
 - Valorações (estética, ética)

- Reações e estados, intelectuais e afetivos

k. Relatar e descrever, de forma coerente e coesa.

l. Reportar ou reformular intervenções próprias ou de outrem.

m. Recontar, pormenorizadamente, narrativas ouvidas ou lidas.

n. Descrever, eventualmente comparando:

- Situações relativas a contextos sociais, políticos, religiosos, desportivos, culturais
- Tradições, hábitos sociais e familiares
- Planos e projetos

o. Comentar:

- Opiniões / ideias de alguém (expressas em conversas ou em textos escritos)
- Produtos artísticos (filmes, livros, música, pintura, espetáculos...)
- Meios de comunicação social (programação de rádio e televisão, informação transmitida por rádio, televisão ou imprensa...)
- Assuntos da atualidade social, cultural, política, desportiva

p. Argumentar, em debates formais ou informais, construindo sequências de argumentação complexas, (i) usando, com flexibilidade e autonomia, mecanismos linguísticos de coesão, (ii) demonstrando controlo e autonomia na regulação da comunicação, podendo afastar-se espontaneamente do esquema inicial e (iii) respeitando princípios de clareza e cortesia:

- Defender pontos de vista / ideias (tese), por recurso a argumentos principais e secundários
- Apresentar exemplos e ilustrações
- Enfatizar argumentos para refutar contra-argumentos
- Concluir de forma coerente, reforçando a validade da tese

q. Fazer exposições organizadas e bem estruturadas, sobre assuntos humanísticos, científicos ou técnicos, com recurso a notas e esquemas conceptuais.

r. Resumir e sintetizar discursos orais ou textos escritos de diversos formatos e funcionalidades.

1.1. Referencial de textos

- a. Conversas formais e informais (face a face ou gravadas)
 - b. Debates formais (face a face ou gravados)
 - c. Discursos políticos
 - d. Notícias, entrevistas, reportagens, documentários, filmes
 - e. Relatos
 - f. Exposições (contexto de sala de aula)
-

2. Leitura

- a. Antecipar o tema e assunto do texto através das expectativas criadas pela área paratextual.
-

- b. Reconhecer, com autonomia:
-

- Um amplo repertório lexical, incluindo vocabulário científico e técnico
- Novas palavras e expressões, incluindo regionalismos e expressões idiomáticas:
 - Por recurso ao capital lexical já adquirido
 - Por consulta de dicionários e outras fontes, em suportes diversos

- c. Distinguir registos de língua diversos.
-

- d. Compreender processos de construção da informatividade textual (coerência e coesão):
-

- Relevância / não contradição / não redundância / relação texto – assunto(s)
- Progressão temática: tema constante / tema derivado
- Coesão lexical
- Coesão temporal e aspetual: eixo do presente vs eixo do passado; perfectividade / imperfectividade
- Conectores: adição; ordenação; relação contrária; comparação; temporalidade; causalidade / consequência; finalidade; hipótese / condição; concessão
- Marcadores discursivos

e. Compreender / interpretar textos, com grau elevado de informatividade – do discurso jornalístico, político, de divulgação científica e técnica ao texto literário:

- Identificar o tema e a intencionalidade comunicativa global do texto
- Identificar o assunto do texto
- Identificar semelhanças e contrastes temáticos em (i) textos de diferentes formatos sobre o mesmo assunto, (ii) textos do mesmo formato textual
- Identificar a relação entre elementos paratextuais e o texto / respetivas funções

f. Compreender / interpretar textos com diferentes estruturas discursivas:

- Estrutura dialogal: do discurso direto ao indireto livre
 - Identificação e caracterização dos interlocutores
 - Identificação e caracterização (se houver elementos) do tempo e espaço de interação
 - Identificação do(s) assunto(s) da interação
 - Identificação do(s) objetivo(s) global(ais) das intervenções de cada interlocutor
 - Identificação de pontos de vista comuns / diferentes dos interlocutores
 - Reconhecimento de sinais conversacionais marcadores da estruturação do discurso:
 - Perceção dos valores semântico-pragmáticos dos verbos de comunicação
 - Compreensão dos efeitos significantes do uso do discurso indireto livre
- Estrutura narrativa (com eventual recurso a analepse ou prolepse)
 - História (diegese)
 - Ação: principal; episódios secundários – função na economia da narrativa
 - Atores: relevo; aspetos caracterizadores e modos de caracterização; relação entre os atores em função da economia da narrativa
 - Espaço: caracterização; função na economia da narrativa (do espaço físico ao social)
 - Tempo: caracterização
 - Discurso
 - Narrativa na 1ª e na 3ª pessoa
 - ✓ Perfil do narrador
 - Distinção entre (i) a pessoa que narra e o autor, (ii) o narratário e o leitor
 - Relação entre a ordem cronológica dos acontecimentos e a ordem em que são apresentados no discurso: efeitos para o leitor
 - Identificação de processos de articulação dos episódios: encadeamento; encaixe; alternância
 - Uso da descrição e do discurso relatado (direto, indireto, indireto livre; citações; palavras entre aspas); polifonia: efeitos para o leitor

- Organização: da *Introdução* (situação inicial) / *Desenvolvimento* (“fazer” transformadores): *complicação* → *reação* → *resolução* / à *Conclusão* (situação final)
- Estrutura descritiva
 - Distinção entre enunciados qualificativos e funcionais
 - Distinção de modos de ampliação
 - Aspetualização (partes e propriedades): metonímia
 - Relacionamento: comparação; metáfora; reformulação
 - Distinção de enunciados tendo em conta o ponto de vista de quem descreve
 - Organização das sequências descritivas
 - Função da descrição integrada em textos narrativos
 - Função mimética (efeito de real)
 - Função indicial (sugerir...dar a entender...)
 - Função de focalização (apresentação de uma soma de informações para dar a conhecer o ponto de vista do narrador ou de uma personagem sobre um determinado objeto, uma situação...)
 - Função matesiológica (exposição de “saberes”, conhecimentos)
- Estrutura injuntiva
 - Detecção da função de verbos de instrução em contexto escolar, familiar e social
 - Distinção, pelo contexto ou por processos linguísticos, das diferenças entre ordens, advertências, pedidos, conselhos
 - Perceção, pelo contexto, de pedidos ou de ordens (atos de fala diretos) enunciados através de atos de fala de outra natureza (expressivos...)
- Estrutura argumentativa (confronte programa do nível B2, ponto 2, alínea f.)
 - Identificação da finalidade do discurso
 - Distinção entre a ideia que se quer defender e os argumentos
 - Classificação dos argumentos
 - Hierarquização dos argumentos
 - Compreensão da organização do discurso
 - Reconhecimento de especificidades de palavras / expressões que manifestam a orientação e a estrutura da argumentação (adjetivos, conectores...)
 - Reconhecimento de estratégias de argumentação (manipulatórias): da “sedução” (valorização do interlocutor) ao desafio (em termos intelectuais)
- Estrutura expositiva (confronte programa do nível B2, ponto 2, alínea f.)
 - Organização (introdução, desenvolvimento, conclusão)
 - Estruturação do desenvolvimento
 - Distinção entre enunciados expositivos e enunciados explicativos; reformulação de enunciados explicativos
 - Reconhecimento da função pedagógica de sequências argumentativas em textos expositivos; relação com a demonstração científica
 - Interpretação da multiplicidade de elementos paratextuais: funções e efeitos

g. Resumir e sintetizar textos.

h. Ler textos com finalidades pré-programadas:

- Para seleção de determinado conteúdo informativo
- Para saber mais
- Para agir (reagir afetiva ou intelectualmente; fazer alguma coisa)

i. Ler textos tendo em conta o seu formato específico:

- Correspondência (formal)
- Texto jornalístico
- Texto publicitário
- Texto político
- Texto informativo: manuais; divulgação científica

j. Ler textos literários: da leitura para fruição ao comentário crítico

- Reconhecimento da dimensão da Arte: potencialidades semânticas; códigos estilísticos
- Detecção de linhas temáticas
- Detecção de valores humanísticos e culturais
- Detecção de valores de época
- Reação: apreciação estética e comentário

2.1. Referencial de textos

a. Estrutura dialogal

- Entrevistas
- Texto dramático
- Texto narrativo (sequências dialogais)

b. Estrutura narrativa

- Notícias, reportagens
- Relatos
- Biografias
- Diários
- Cartas de registo formal
- Requerimentos

c. Estrutura descritiva

- Enciclopédias
- Mapas
- Relatórios
- *Curriculum vitae*
- Biografias
- Diários

d. Estrutura injuntiva

- Circulares
- Convocatórias
- Requerimentos

e. Estrutura argumentativa

- Textos publicitários
- Artigos de opinião (temas da atualidade social, cultural, política, desportiva...)
- Comentários
- Discursos

f. Estrutura expositiva

- Textos informativos / expositivos de fontes diversas (manuais de matérias curriculares, revistas de divulgação científica ou técnica)
- Artigos de especialidade

g. Texto literário

- Texto narrativo: contos, novelas, romances
- Texto dramático
- Texto lírico

3. Escrita

- a. Escrever textos, tendo em conta (i) a intencionalidade, (ii) a aceitabilidade, (iii) a informatividade, (iv) a situacionalidade, (v) a intertextualidade, (vi) a coesão e a coerência, (vii) a progressão temática
-

- b. Planificar a escrita: do plano prévio ao tratamento da área paratextual
-

c. Responder a questionários sobre:

- Si próprio
- A escola (atividades, disciplinas...)
- A sociedade (tradição vs modernidade, convivência de diferentes gerações, tecnologias...)
- A juventude (hábitos, projetos...)
- Ambiente e ecologia
- Imigração / emigração no mundo contemporâneo
- Portugal – sociedade e cultura
- Interpretação de textos

d. Reelaborar um texto (narrativo, descritivo, argumentativo) sobre o mesmo tema com outro ponto de vista.

e. Escrever textos de formato específico:

- Atas
- Relatórios
- *Curriculum vitae*
- Requerimentos
- Avisos; convocatórias
- Correspondência formal
- Texto jornalístico: notícias; reportagens; entrevistas, artigos de opinião
- Comentários
- Crónicas
- Histórias (inserindo (i) discurso relatado – direto e indireto, (ii) descrições com função indicial, (iii) um perfil determinado de narrador, (iv) uma organização específica da temporalidade discursiva)

f. Tomar notas (selecionar, hierarquizar e registar informação ouvida ou lida).

g. Resumir e sintetizar textos ouvidos ou lidos; apresentar mapas conceptuais.

3.1. Referencial de textos

Confronte alínea e. *supra*

Conhecimento da Língua

Os conteúdos gramaticais estão explicitados no programa do nível B2, que retoma, também, todos os conteúdos dos programas dos níveis anteriores.

- a. Em termos morfosintáticos, acrescenta-se o uso do infinitivo impessoal, das formas fracas e fortes do particípio passado, dos tempos compostos.
-
- b. Em termos de estilo, do mais objetivante ao mais subjetivo, acrescem recursos expressivos quer de nível fónico ou sintático quer de nível semântico, que a interpretação de textos convocará para a respetiva compreensão.
-

Biblioteca de Turma

Sugere-se a leitura de duas ou três obras de autores portugueses e / ou estrangeiros da lista em anexo e que foi compilada com base nas obras propostas no Plano Nacional de Leitura: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>. O professor terá autonomia para gerir esta escolha, tendo em conta as características dos alunos e o contexto de ensino / aprendizagem.

Autores	Títulos	Editoras	ISBN
Agualusa, José Eduardo	Na rota das especiarias – Diário de uma viagem a Flores, Bali, Java e Timor Lorosae	Publicações D. Quixote Grupo LeYa	978-972-20-3709-9
Agualusa, José Eduardo	A feira dos assombrados e outras histórias verdadeiras e inverosímeis	Bis – Grupo LeYa	978-989-660-042-6
Amado, Jorge	O gato Malhado e a andorinha Sinhá Uma história de amor	Publicações D. Quixote Grupo LeYa	978-972-20-2035-0
Andresen, Sophia de Mello Breyner	O colar Teatro	Editorial Caminho Grupo LeYa	978-972-21-1439-4
Branco, Camilo Branco	As Novelas do Minho	Bertrand Editora	9789722519496
Carvalho, Maria Judite de	Tanta gente, Mariana (Livro de Bolso)	Bis – Grupo LeYa	978-989-660-065-5
Carvalho, Maria Judite de	Os armários vazios	Ulisseia – Babel	978-972-568-671-3
Carvalho, Mário de	A inaudita guerra da Avenida Gago Coutinho e outras histórias *	Editorial Caminho – Grupo LeYa	978-972-21-0775-4
Couto, Mia	Mar me quer	Editorial Caminho Grupo LeYa	972-21-1374-7
Doyle, Sir Arthur Conan	Contos de mistério	Ulisseia – Babel	978-972-665-562-6
Doyle, Sir Arthur Conan (Trad. Amílcar de Garcia)	As aventuras de Sherlock Holmes (Livro de Bolso)	Bertrand Editora	978-972-25-2082-9
Garrett, Almeida	Falar verdade a mentir	Porto Editora	9789720049582
Hemingway, Ernest	O Velho e o Mar	Livros do Brasil	9789897110030
Lisboa, Irene	Uma Mão Cheia de Nada, Outra de Coisa Nenhuma	Editorial Presença	9789722324939
Miguéis, José Rodrigues	Léah e outras histórias	Editorial Estampa	972-33-0871-1
Pepetela	O quase fim do mundo	Publicações D. Quixote Grupo LeYa	978-972-20-3525-5
Queirós, Eça de	Contos	Livros do Brasil	978-972-38-0242-9
Queirós, Eça	Mandarim	Porto Editora	9789720049681

Ribeiro, Aquilino (Adap.)	Peregrinação de Fernão Mendes Pinto – Aventuras extraordinárias dum português no Oriente	Bertrand Editora	978-972-25-2013-3
Rosário, Lourenço	Contos Africanos	Texto Editora	9789724720074
Rowling, Joanne K	Harry Potter e o príncipe misterioso	Editorial Presença	978-972-23-3445-7
Rowling, Joanne K.	Harry Potter e o cálice de fogo	Editorial Presença	972-23-2680-5
Rowling, Joanne K	Harry Potter e a ordem da fénix	Editorial Presença	972-23-3100-0
Rui, Manuel	Quem me dera ser onda	Editorial Caminho – Grupo LeYa	978-972-21-1876-7
Sena, Jorge	Homenagem ao Papagaio Verde e Outros Contos	Lisboa Editora	9789726806837
Torga, Miguel	Bichos	Dom Quixote	9789722036863
Torga, Miguel	Contos da Montanha	Dom Quixote	9789896600303
Vasconcelos, José Mauro	O Meu Pé de Laranja Lima	Dina Press	9789728202255
Vieira, Afonso Lopes	O romance de Amadis	Porto Editora	978-972-0-45001-2

Documentos Orientadores

Grosso, Maria José (org.) (2011). *QuaREPE Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro* (documento policopiado).

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa.

Bibliografia

Abrantes, P. e Araujo, F. (coord.) (2002). *Avaliação das Aprendizagens – Das concepções às práticas*, Lisboa, Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Andrade, A. I. e Sá, M. H. A., (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira*, Porto: Edições Asa.

Arruda, Lígia (2000). *Gramática de português para estrangeiros*. Porto: Porto Editora

Barata, J. Oliveira. (1999). *Didáctica do Teatro*. Coimbra: Almedina

Bernardes, Carla e Miranda, Filipa (2007). *Portefólio – Uma Escola de Competências*. Porto: Porto Editora.

Bizarro, Rosa (org.) (2007). *Eu e o Outro – Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Lisboa: Areal Editores.

Bizarro, Rosa (org.) (2008). *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras Hoje: Que perspectivas?* Lisboa: Areal Editores.

Cunha, C. e Cintra, L., (2001). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Lisboa: Ed. Sá da Costa.

Fonseca, Fernanda Irene, et ali (1999). *Pedagogia da Escrita*. Porto: Porto Editora.

Grosso, Maria José (coord.) (2011). *Português Língua Estrangeira – conteúdos de aprendizagem por níveis de referência* (documento policopiado)

Leite, E. et al. (1989). *Trabalho de Projecto 1. Aprender por Projectos Centrados em Problemas*. Porto: Edições Afrontamento.

Mateus, Maria Helena Mira et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.

Nunes, J. (2000). *O professor e a ação reflexiva*. Lisboa: Edições Asa.

Rodari, Gianni (1993). *Gramática da Fantasia*, Lisboa: Editorial Caminho.

Sá, M. H. A., Ançã, M. H., & Moreira, A. (coord.) (2004). *Transversalidades em Didáctica das Línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Vilela, Mário (1999). *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina.

Sousa, H. Fernandes C. (2006). *A comunicação Oral na Aula de Português: Programa de intervenção pedagógico-didáctica. Coleções práticas pedagógicas*. Edições ASA.

Tochon, François. (1995) *A língua como Projecto Didáctico*. Porto: Porto Editora.